



HELSINGIN YLIOPISTO

KOHTI KULTTUURI- JA KATSOMUS- REFLEKTIIVISTA OPETUSTA JA OHJAUSTA

TAPAUKESKUSTELUN
OHJAAJAN OPAS
JA LISÄMATERIAALI

Anuleena Kimanen & Tapani Innanen (toim.)

Kirjoittajat (aakkosjärjestyksessä):

Eija Hanhimäki, TT, KM; projektitutkija, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos; KuKaS-hankkeen tutkijatohtori
1.3.–30.9.2018

Tapani Innanen, TT, FM, dosentti; uskonnonpedagogiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto, teologinen tiedekunta; KuKaS-hankkeen johtaja

Anuleena Kimanen, FT, dosentti; yliopistotutkija, Helsingin yliopisto, teologinen tiedekunta; KuKaS-hankkeen tutkija
1.9.2017–30.11.2019

Sauli Puukari, KT, dosentti; lehtori, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos; KuKaS-hankkeen toimija 2017–2019



Creative Commons Nimeä-EiKaupallinen-JaaSamoin 4.0

ISBN 978-951-51-5724-9

Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta, Helsinki 2019

SISÄLTÖ JA KIRJOITTAJAT

ESIPUHE Tapani Innanen ja Anuleena Kimanen	4
KuKaS-hanke opettajankoulutusta kehittämässä vuosina 2017–2019	4
Opas ja lisämateriaali	5
 TAPAUSSKUSTELUTYÖPAJA KuKaS-HANKKEEN TAPAAN – OHJAAJAN OPAS 	
Anuleena Kimanen & Tapani Innanen	6
Tapausmenetelmä yhdistää käytännön ja teorian	6
Kohti tapauskeskustelutyöskentelyä: tapauskirjoittaminen ja valmiit tapaukset	7
Tapauskeskustelutyöpajan järjestäminen	7
Tapauskeskustelua eri tarpeisiin	9
 OHJAAJAN OPPAAN LISÄMATERIAALI Anuleena Kimanen	11
Mitä on kulttuurinen vastuullisuus?	12
Opettajan oma identiteetti kertomuksena	13
Reflektion pyramidi	14
Kulttuurisesti vastuullisen opetuksen askelia: oppilaan kulttuuri-identiteetin tukeminen....	15
 KuKaS-HANKKEEN TUTKIMUSTULOKSIA	17
Kulttuurin kiertelyä ja neuvotteluja <i>Anuleena Kimanen</i>	18
Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen osatekijöitä <i>Anuleena Kimanen</i>	20
Katsomuksellinen moninaisuus koulussa – moninaisuutta tukevasti, tasapuolisesti vai torjuvasti? <i>Anuleena Kimanen</i>	22
Tapausten käyttö opettajien katsomuksiin liittyvän osaamisen hahmottamisessa <i>Anuleena Kimanen</i>	24
Kulttuurien ja katsomusten kohtaaminen opettajien ja ohjausalan opiskelijoiden autenttisissa kertomuksissa <i>Eija Hanhimäki ja Sauli Puukari</i>	25
 KIRJALLISUUS	29
 LIITTEET	31

ESIPUHE

KUKAS-HANKE OPETTAJAN-KOULUTUSTA KEHITTÄMÄSSÄ VUOSINA 2017–2019

Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä (lyhennettynä KuKaS) oli yksi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella vuosina 2017–2019 toimineista opettajankoulutuksen kehittämishankkeista. Hanketta johdettiin Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa ja sitä toteutettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston kasvatustieteiden osaston ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Vastaavaa rahoitusta saaneista hankkeista läheisintä yhteistyötä tehtiin Turun yliopistossa johdetun kieli- ja kulttuuritieteen opettajuuden ja opettajankoulutuksen hankkeen (DivEd) kanssa. Koulutuksen toteuttajista yhteistyökumppaneina olivat Espoon kaupungin suomenkielinen opetus, Helsingin normaalikoulut sekä settlementitoiminta vapaan sivistystyön alueella.

Hankkeen tavoitteena oli vahvistaa tutkimusperustaisella perus- ja täydennyskoulutuksella kulttuuri- ja katsomussensitiivisyyttä oppilaitoksissa. Tutkimusperustaisuus näkyi kahdella tavalla: toisaalta kehittämisen ja kokeilujen lähtökohtia etsittiin aiemmasta pedagogisesta sekä eri kulttuurien ja uskontojen välistä kohtaamista koskevasta akateemisesta tutkimuksesta, toisaalta kehitetyistä opetuskokeiluista tehtiin uutta akateemista tutkimusta. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan kykyä tarkastella reflektiivisesti omaa maailmankatsomustaan ja ihmiskäsitystään, ja sitä kautta lähestyä myös oppilaan ajattelussa vaikuttavia kulttuurisia ja katsomuksellisia tekijöitä joustavasti. Kuten tämän julkaisun nimestä näkyy, sensitiivisyyden käsite korvattiin hankkeen kuluessa kulttuuri- ja katsomusreflektiivisyydellä, koska ei haluttu korostaa varovaista suhtautumista ja haluttiin tunnustaa opettajan tarve tehdä vastuullisia ratkaisuja työssään.

Ajatuksena on, että kulttuuri- ja katsomusreflektiivisyys välttää sekä kulttuuripiirteiden perusteella stereotypisoivan että kulttuureille sokean lähestymisen kulttuuriseen moninaisuuteen. Kulttuuri- ja katsomusreflektiivinen opettaja tiedostaa erilaisten tekijöiden vaikutuksen esimerkiksi oppilaan käytökseen ja punnitsee sekä niiden merkitystä että oman taustansa vaikutusta tekemiinsä tulkintoihin. Tältä pohjalta hän kehittää koulua kulttuurisesti ja katsomuksellisesti inklusiiviseksi.



Ihmiset eivät jakaudu selkeärajaisiin kulttuuriryhmiin.



Kulttuuri- ja katsomuseroille ei silti pitäisi olla sokea.



Tulisi pyrkiä katsomaan pinnan alle!



Rakennetaan koulua, jossa saa näkyä ja kuulua joukkoon.

Hankkeessa kehitettiin ja toteutettiin useita erilaajuisia opetuskokeiluja. Seuraavat olivat niistä merkittävimpiä:

1. Tapauskeskustelutyöskentelyt opettajaksi opiskelevien ja opettajina tai koulutushenkilöstönä toimivien työpajoissa
2. Katsomusten välinen vuorovaikutus koulussa -opintojakso (laajuudeltaan 5 op) Helsingin yliopistossa ensisijaisesti teologian ja uskonnotutkimuksen sekä kasvatustieteen opiskelijoille
3. Kaksi lähijaksoa Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusohjelmassa
4. Teologian ja uskonnotutkimuksen kandiohjelman työssäoppimisjakso Teologinen asiantuntijuus monikulttuurisessa oppimisympäristössä

Tapauskeskustelumenetelmä muodostui keskeiseksi menetelmäksi edistää kulttuuri- ja katsomusreflektiivisyyttä, ja sitä käytettiin useimmissa opetuskokeiluissa. Tiedekuntarajojen ja toisaalta opiskelun ja työelämän rajan ylittäminen oli toinen keskeinen teema, joka niveltty myös tapauskeskustelumenetelmään, jossa opittua sovelletaan todellisiin tilanteisiin. Osa kursseista jää elämään opetusohjelmiin jossain muodossa. Tämän julkaisun avulla haluamme levittää laajemmalle sekä tapauskeskustelua menetelmänä että muitakin hankkeessa syventyneitä näkemyksiä siitä, miten kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta olisi hyvä kohdata opetuksessa.

OPAS JA LISÄMATERIAALI

Tämän julkaisun sisältö jakaantuu kolmeen osaan. Tapauskeskustelutyöpajan ohjaajan opas sisältää johdatuksen tapauskeskusteluun sekä ohjeet työpajan järjestämiseen. Toisessa osassa on tapauskeskustelua hyödyntävälle tärkeää tausta- ja lisätietoa. Kolmannessa osassa on yhteenvetoa muusta KuKaS-hankkeesta tehdystä tutkimuksesta, joka sekin liittyy tiiviisti kulttuuri- ja katsomusreflektiiviseen opettajuuteen.

Opas pyrkii olemaan käytännönläheinen ja tarjoamaan askel askeleelta -ohjeet tapauskeskustelutyöpajan toteuttamiseen. Samalla se on tutkimusperustainen siten, että esityksessä käsitellyistä seikoista on myös olemassa akateemista tutkimusta. Kirjallisuus, johon toisaalta tapauskeskustelumenetelmä ja toisaalta kulttuuri- ja katsomusreflektiivisen sekä kulttuurisesti vastuullisen opetuksen käsite perustuu, on lueteltu julkaisun lopussa.

Opasta voi hyödyntää monenlaisissa opettajankoulutuksen ympäristöissä. Opettajien ja ohjaajien peruskoulutusta antavissa korkeakouluissa ja harjoittelukouluissa tapauskeskustelua voidaan hyödyntää opettajan reflektion kehittymisen tai opitun soveltamisen tukena. Opetuksen järjestäjät voivat hyödyntää tapauskeskustelua täydennyskoulutuksen välineenä, samoin yksittäisten koulujen pedagogisen kehittämisen työryhmät. Toivottavasti tämä julkaisu voi tarjota aineksia myös yksittäisen opettajan informaaliin oppimiseen oman työnsä kehittämiseksi tai työyhteisössä pohdittavaksi.

Menetelmä ei sellaisenaan sovellu yleissivistävän koulun oppitunneille. Sopivalla tavalla muokattuna käyttäjät voivat kuitenkin halutessaan soveltaa menetelmää missä vain näkevät hyödyllisenä. Hankkeen ja sen rahoittajan tavoitteiden mukaisesti työskentelytapaa saa vapaasti käyttää ja muokata, lukuun ottamatta kaupallista käyttöä.



TAPAUSSKESKUSTELUTYÖPAJA KUKAS-HANKKEEN TAPAAN – OHJAAJAN OPAS

TAPAUSMENETELMÄ YHDISTÄÄ KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN

Opettajan peruskoulutus sisältää teoriaa ja omien lähtökohtien tarkastelua, samoin niitä voi olla myös täydennyskoulutuksessa. Erilaiset käsitteet voivat auttaa jäsentämään tilanteita ja näkemään niitä eri näkökulmista. Ulkoa opittuina määritelmänä niillä ei kuitenkaan välttämättä ole tätä voimaa, vaan koulutuksen pitäisi auttaa soveltamaan opittua käytäntöön. Eri näkökulmia voivat tarjota myös kulttuureja ja katsomuksia koskeva tieto, jota puolestaan on osattava soveltaa yleistämättä.

Tapauksiin perustuvia menetelmiä on käytetty ja tutkittu opettajankoulutuksessa 1990-luvulta lähtien, mutta niitä koskeva tutkimus ei Suomessa liene kovin tunnettua. *Tapauksilla* tarkoitetaan menetelmässä usein kirjallisia kertomuksia joistain autenttisista koulutyön tilanteista, mutta ne voivat olla myös esimerkiksi videoita tai kuvia. *Tapausmenetelmä* voi sisältää tapauksista *kirjoittamisen* eli kertomusten artikuloimisen sekä tapauksista *keskustelemisen* tai molemmat.

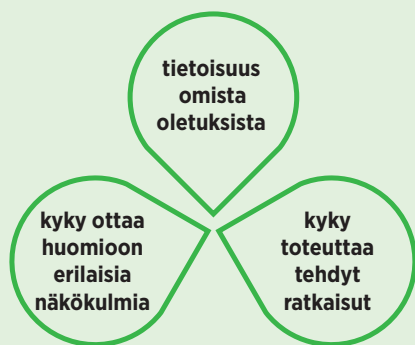
TAVOITTEENA REFLEKTION LISÄÄMINEN KULTTUURIEN JA KATSOMUSTEN KOHTAAMISEEN

Kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen koulussa liittyy monia jännitteitä. Näiden jännitteiden vuoksi yleisiä ohjeita moninaisuuden kohtaamiseen on riskialtista antaa. Tutkimus on osoittanut, että opetusta kannattaa kehittää kohti **kulttuurista vastuullisuutta**, koska sillä on todettu myönteisiä vaikutuksia oppimismotivaatioon ja -tuloksiin. Sen lisäksi tärkein yleinen ohje on, että on pyrittävä tiedostamaan omat lähtökohdansa ja etuoikeutensa, näkemään asioita monista eri näkökulmasta ja toimittava vastuullisesti näiden tekijöiden reflektion pohjalta. Kulttuurinen enemmistö on usein etuoikeutetussa asemassa esimerkiksi koulussa, koska koulu nojaa moniin kulttuurisiin oletuksiin ja käytänteisiin. Se tuntee kirjoittamattomat säännöt, eikä joudu tekemään selkoa omista näkökohdistaan, koska ne on jo otettu huomioon.

Kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen liittyviä jännitteitä

- Olemme kaikki ihmisiä ja voimme pitkälti ymmärtää toisiamme empatian ja arvostavan kohtaamisen kautta. – Meillä on monia kulttuurisidonnaisia oletuksia ja odotuksia, joita emme edes tiedosta ja jotka voivat hidastaa yhteisymmärryksen löytämistä.
- On varottava nostamasta yksittäistä oppilasta tai oppilasryhmää muista erilleen kulttuuri- tai katsomustautansa takia. – Erilaisista kulttuuri- ja katsomusperinteistä on puhuttava yksilöidystikin, jotta ne tulisivat näkyviksi ja ne omakseen kokevat oppilaat voisivat kokea ylpeyttä omasta identiteetistään.
- Koulun on mukauduttava ja uudistuttava ottaen huomioon kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus (kuten myös monet muut moninaisuuden muodot). – Suomalaiseen kouluun ja ympäröivään yhteiskuntaankin kuuluvaa kulttuuriperintöä on pidettävä yllä jossain muodossa.
- Jokaisen lapsen lähtökohtia pitäisi ottaa huomioon ja ymmärtää. – Jokainen oppilas tarvitsee taitoja selviytyä nimenomaan tässä yhteiskunnassa.
- Kulttuureja pitäisi ymmärtää ja joutaa niiden mukaan. – Kulttuurit voivat sisältää asioita, joita ei pidä hyväksyä.

Kulttuuri- ja katsomusreflektiivisen opettajuuden elementit



Omat oletukset pitävät sisällään sekä kulttuurissa vallitsevia käsityksiä, normeja ja rooleja, mutta myös henkilökohtaiseen identiteettiin ja elämänhistoriaan liittyviä asioita. Mihin ryhmiin koen kuuluvani tai haluaisin kuulua? Millaisiin elämänihaasteisiin olen sitoutunut ja miksi?

Useilla eri näkökulmilla tarkoitetaan moninaisia kulttuurisia ja katsomuksellisia näkökulmia, mutta myös muita näkökulmia, kuten tieto lapsen ja nuoren kehityksestä sekä ryhmädynamiikasta. Yksi iso kulttuurinen näkökulmaero liittyy individualismin ja kollektivismiin korostukseen – näillä on vaikutusta myös näkemyksiin lapsen kehityksestä, murrosiästä,

oppimisesta ja ryhmädynamiikasta. Katsomuksellinen moninaisuus ja eri uskonnot tuovat mukaan lisäksi pyhyteen, puhtauskäsityksiin, etiikkaan ja symboliikkaan liittyvän moninaisuuden. Onko esimerkiksi tonttu pakanallinen olento vai neutraali satuhahmo?

Tehtyjen ratkaisujen pitäisi perustua omien oletusten ja muiden näkökulmien tasapainoiseen arviointiin. Perusopetuslaki ja opetussuunnitelmat ohjaavat toki kaikkea toimintaa, mutta eivät sanelle yksityiskohtia. Vanha tuomarinhoje antaa hyvän ohjeen: ”Mikä ei ole oikeus ja kohtuus, se ei saata olla lakikaan”. Reflektio ohjaa löytämään oikeuden ja kohtuuden kanssa yhteensopivia tapoja noudattaa lakia ja opetussuunnitelmia.

Autenttisten tapausten käsittely sisältää joitakin erityisiä vahvuuksia, kun ajatellaan kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden kohtaamista. Kertomukset antavat käsitteille ja selitysmalleille ihmisen kasvot, tekevät siis toisenlaista kulttuuria ymmärrettäväksi ja *herättävät empatiaa* paremmin kuin teorian tieto. Samalla ne kutsuvat ihmistä kertomaan omia kertomuksiaan ja siten *tulemaan tietoiseksi omista lähtökohdistaan*. Lisäksi tapaukset ovat *ainutkertaisia*. Yhdestä tapauksesta ei voi johtaa, että esimerkiksi samaa kulttuuria edustavan toisen oppilaan tai perheen kanssa asiat sujuisivat samalla tavalla. Tapaukset voivat kuitenkin lisätä opettajan *repertuaaria eli tulkintatapojen valikoimaa* hänen kohtaamiinsa tilanteisiin, jotka jälleen ovat ainutkertaisia.

KOHTI TAPAUKSEKeskustelu-työskentelyä: TAPAUSEKIRJOITTAMINEN JA VALMIIT TAPAUKSET

Työpaja voidaan toteuttaa joko niin, että se alkaa tapauskirjoittamisella, tai siten, että ohjaaja tuo valmiin tapauksen. Tapauskirjoittamisen voi järjestää joko yksilöllisesti tai ennakkoitehtäväksi tai sitten pienryhmässä ensin keskustellaan kokemuksista ja valitaan, mikä tapaus tuotetaan tekstiksi, jota muutkin voivat tarkastella. Jos ei ole varmuudella tiedossa, että osallistujilla on omia kokemuksia kulttuurisesta ja katsomuksellisesta moninaisuudesta, on hyvä olla mukana valmis tapaus. Osallistujia voi kuitenkin mietityttää, millainen on ”tapaus”, joten valmista tapasta saatetaan tarvita myös

esimerkiksi. Tässä tapauskeskustelumenetelmässä käytetään suhteellisen suppeita tapauksia.

Valmiita tapauksia voi etsiä erilaisista julkaisuista ja materiaaleista tai niitä voi kirjoittaa omista kokemuksista. Myös **ohjeisia** tapauksia voi käyttää. Tapaus voi olla kerrottu opettajan tai koulunhenkilökunnan näkökulmasta, mutta se voi olla myös oppilasnäkökulmasta, esimerkiksi nuoren aikuisen koulumuisto. Hyvässä tapauksessa on jotain pureskeltavaa tai monikerroksisuutta: ristiriitaisia paineita, toiveita tai käsityksiä. Tapauksen pitäisi aina kertoa jostain tietyistä henkilöistä, ei vain siitä, kuinka ”meillä venäläiset yleensä...” tai ”muslimien kanssa usein...”. Tapauksen loppuratkaisu voi olla avoin tai suljettu, sillä hyvässä tapauksessa on riittävästi keskusteltavaa kummassakin vaihtoehdossa. Sellaiset tapaukset, joissa opettaja tai oppilas yksiselitteisesti toimii väärin, eivät ole kovin hedelmällisiä.

Tapauksessa tulisi olla jonkin verran tietoa olosuhteista, jotka nekin lisäävät yleensä monikerroksisuutta. Täydellistä tietojen aukottomuutta on kuitenkin turha tavoitella. Tapauksen pohdinta jätetään tässä menetelmässä keskusteluun, joten sitä ei tarvitse pyytää kirjoitukseen mukaan. Kertojan näkemykset tosin usein tulevat esiin sanavalinnoissa tai sisällössäkkin, mikäli kertoja on itse yksi tapauksen henkilöistä. Se ei haittaa, sillä nekin voivat olla tärkeitä itse tilanteeseen vaikuttaneita tekijöitä.

TAPAUKSEKeskustelutyöpajan JÄRJESTÄMINEN

Keskustelun järjestämisessä osallistujien lukumäärä on usein ratkaiseva sen onnistumiselle. Pienessä ryhmässä

KAKSI ESIMERKKITAPAUSTA

Opettajanäkökulma

Tapaus liittyy itsenäisyysjuhlintaan koulussa. Koulun auditorio oli sen verran pieni, että itsenäisyysjuhla pidettiin kaksi kertaa, kahdessa erässä siihen osallistuville oppilaille. Yksi seitsemänsistä luokista esiintyi molemmissa juhlissa yhdessä ohjelmanumerossa. Opetin kyseistä luokkaa jossain ai-neessa ja toin heidät saliin ensimmäistä juhlaa varten. Silloin ”Janne” pyysi saada jäädä reunaan selittäen, että hän ei voi nousta kunnioittamaan lippua, koska on Jehovan todistaja. Annoin Jannen ottaa reunapaikan penkkiriviltä. Janne jäi seisomaan seinän viereen ja seisoi siinä koko juhlan alku-osan: näin hän ei erikseen noussut seisomaan kunnioitta-maan saliin saapuvaa lippua.

Noin viikon kuluttua pidetyssä opettajien kokouksessa Jan-nen luokanvalvoja halusi nostaa yhteiseen keskusteluun, mitä pitäisi tehdä, kun oppilas on ollut poissa itsenäisyys-juhlasta sekä siihen liittyvästä esiintymisestä ilman pätevää syytä. Olin ihmeissäni ja kerroin olleeni juhlassa Jannen vie-ressä ja nähneeni, kuinka hienotunteisesti Janne hoiti lipun kunnioittamiseen liittyvän tilanteen. Kävi kuitenkin ilmi, että Jannen äiti oli hakenut Jannen kesken päivän pois koulusta, eikä Janne ollut toisessa juhlassa.

Oppilasnäkökulma

Ysiluokalla meillä piti olla tanssiaiset, joita koko koulu ja van-hemmatkin tulevat katsomaan. Minä ja yksi toinen somali-taustainen tyttö menimme sanomaan liikunnanopettajalle, että me emme voi tanssia, koska meidän uskonnoissamme tytöt ja pojat eivät voi olla sillä lailla parina kuin nyt paritans-seissa ollaan. Opettaja kysyi: ”No, voitteko te sitten tanssia kahdestaan?” Katsoimme toisiamme ja sanoimme: ”Kyllä kai me voidaan.” Sovimme vielä, että emme esiinny, koska em-me halunneet herättää huomiota. Harjoittelimme kuitenkin liikunnantunneilla tansseja tyttöparina. Opettaja sanoi, että tanssitalo on tärkeä. Meistä oli mukavaa, että hän oli valmis joustamaan tällä lailla, joten me sitten tanssimme, koska se oli hänelle tärkeää. Oikeastaan vähän innostuimmekin niistä tansseista! Yksi somalitaustainen kaverimme toisella luokal-la joutui tanssimaan pojan kanssa. Hänellä oli eri opettaja, joka oli sanonut: ”Tällä luokalla on muitakin muslimeja, esi-merkiksi yksi kosovolainen, ja hekin tanssivat. Ei sen pitäisi olla sinullekaan ongelma.” Meistä oli hienoa, että meidän opettajamme kuunteli meitä ja keksi ratkaisun, jossa emme joutuneet mitenkään silmäkikuiksi. Tosin yhdellä tunnilla yksi ujo tyttö pyysi, ettei hänenkään tarvitsisi tanssia pojan kans-sa. Liikunnanopettaja jutteli hänen kanssaan tunnin jälkeen, ja sen jälkeen hän tanssi poikaparin kanssa. En tiedä, mitä he puhuivat.

OHJEET TAPAUSKIRJOITTAJALLE

- Kerro koulumaailmaan liittyvästä tilanteesta, jossa kult-tuurit ja/tai katsomukset kohtasivat. Kohtaaminen voi ol-la yllättävä tilanne jommallekummalle osapuolelle (myös myönteisesti yllättävä), se voi olla hämmäntävä tilanne, väärinkäsitys, hauska kommellus, ymmärrystä lisäävä vuoropuhelu tai ristiriita.
- Kerro tunnistamattomista henkilöistä: vaihda tai jätä pois nimet, tarvittaessa sukupuolet ja kansallisuudet.
- Tunnistamisen vaikeuttamiseksi voit kertoa muiston vuosien takaa, esimerkiksi jonkin ensimmäisistä tai tär-keimmistä kohtaamisistasi kulttuurisen moninaisuuden kanssa. Älä ajoita sitä tarkasti. Jos et muista kaikkia yksi-tyiskohtia, täydennä tai yhdistele vapaasti.
- Kerro, keitä henkilöitä tapaukseen liittyy, missä tilantees-sa asia tapahtui (oppitunti, välitunti, juhla, vanhempainta-paaminen...) sekä mitä tilanteessa tapahtui ja sanottiin.

SIIRTYMÄ KESKUSTELUUN TAPAUSKIRJOITUKSESTA

- Tapauksen kirjoittajan on hyvä tietää etukäteen, keille heidän pitää näyttää kirjoituksensa: vain itselleen, pien-ryhmälle vai laajemmalle yleisölle. Kirjoittajilta voi myös lopuksi kysyä, saako tapausta käyttää keskustelun pohja-na myöhemmin muissa työpajoissa.
- Jos samassa tilanteessa tai samojen ihmisten kanssa kir-joitetuista tapauksista myös keskustellaan, osallistujien kanssa on syytä tehdä sopimus siitä, että asioita puidaan vain täällä ja että se tehdään kunnioittavasti.
- Jos ryhmässä on useita kirjoitettuja tapauksia, joista ryh-mä voisi keskustella, kannattaa valita monimutkaisin.

keskusteltaessa kaikki voivat saada puheenvuoron ja ohjaaja voi auttaa keskustelua nousemaan reflektioksi arkipäiväisen, toteavan ja ehkä päivittelevän keskustelun sijaan. Miten toteuttaa reflektiivaa keskustelua, jos osallistujia on kymmeniä? Tässä esiteltävä menetelmä pyrkii ratkaisemaan tämän haasteen ohjaavilla keskustelukysymyksillä, jotka auttavat pienryhmiä nostamaan keskustelunsa tasoa siten, että ohjaajan ei tarvitse olla läsnä kaikissa ryhmissä jatkuvasti. Ohjaajan tehtävänä on kuitenkin valita tapaus, laatia materiaali, motivoida tehtävään ja purkaa se huolellisesti. Tällaista kokonaisuutta kutsumme *tapauskeskustelutyöpajaksi*. Toteutuakseen se ei luonnollisesti vaadi kymmeniä osallistujia, vaan yksikin pienryhmä riittää.

Jos työpaja kestää 75–90 minuuttia, siinä ehtii käsittelemään kaksi tapausta. Jos on tarkoitus sisällyttää mukaan tapauskirjoittamista, aika riittää vain kirjoittamiseen ja tapauksesta keskustelemiseen. Työpajaan voi sisällyttää, jos aikaa on, myös itsereflektiota kehittävän **harjoituksen**, sopivaa teorialtetta tai muuta sisältöä.

VALMISTELUT

1.) Tapauksen valitseminen

Hyvä tapaus on jollain tavalla monitahoinen tai ristiriitainen. Jos on aikaa kahdelle, mikä olisi hyvä lähtökohta, kannattaa valita kaksi erilaista esimerkkiä esimerkiksi ongelma ja onnistuminen tai opettaja- ja oppilasnäkökulma. Kouluttaja voi myös miettiä teeman, johon haluaa erityisesti kiinnittää osallistujien huomiota. Tässä menetelmässä tapauksen on syytä olla myös melko tiivis, jotta se mahtuu tapausarkille, eikä sen lukemiseen joudu käyttämään paljon aikaa.

2.) Tapausarkin valmistelu

Tapauskeskustelua varten valmistellaan A3-kokoinen tuloste, jonka keskelle tulee tapaus. Ympäri on kysymyksiä ja tilaa keskusteltujen asioiden kirjaamiseen. Pohja on **liitteenä**.

TAPAUSTYÖPAJAN KULKU

3.) Keskustelun motivointi

Osallistujia voi motivoida keskusteluun jollain virikkeellä, kuten sopivalla lehtijutulla, videoklipillä, provosoivilla väittämillä tai esittäytymiskierroksella, jolla kerrotaan jotain omasta suhteesta kulttuuriseen moninaisuuteen. Kulttuuri- ja katsomusreflektiivisyydestä voi kertoa, jotta osallistujille syntyy käsitys, millaista asennetta tai ”ratkaisua” moninaisuutta kohtaan työpajassa tavoitellaan. Itse tehtävän pääajatuksen voi tiivistää erilaisten tulkintojen tuottamiseen: miksi tilanteessa kävi näin? Keskustelun kirjaamista tapauskeskusteluarkkiin on syytä korostaa: se auttaa artikuloimaan ajatuksia ja pitämään keskustelun asiassa.

4.) Ryhmäjako

Muodostetaan 4–6 hengen ryhmiä. Ryhmät kannattaa jakaa siten, että ne olisivat heterogeenisiä pohjakoulutuksen ja työkokemuksen suhteen. Näin ryhmässä on valmiiksi enemmän näkökulmia. Tapauskeskustelu on tilaisuus myös osallistujien kokemus- ja teorialiedon jakamiselle.

5.) Tapauksen esitleminen

Pelkkä tapaus heijastetaan tai jaetaan kaikille. Näin kukin saa lukea rauhassa ja miettiä omaa tulkintaansa. Ryhmiin jakautumisen jälkeen on vaikea taata kaikille samaa näköyhteyttä tekstiin.

6.) Ensimmäinen keskustelukierros

Pienryhmät lukevat tapauksen ja keskustelevat siitä tapauskeskustelulakanaan kirjoitettujen kysymysten avulla. Työpajan ohjaaja kiertele kuuntelemaan keskustelua. Ohjaajan puuttumista tarvitaan seuraavissa tapauksissa:

- Keskustelun tyrehtyessä ohjaaja antaa virikkeitä jatkaa sitä.
- Jos keskustelussa tulee esiin stereotyyppistä ajattelua tai vaihtoehtottomuutta, ohjaaja tarjoaa toisenlaisia näkökulmia. Osallistujat saattavat esimerkiksi puuskahtella: ”Ei kaikkeen tähän vain riitä aika!” Se on hyväksyttävää ja ymmärrettävää, mutta keskustelun ei ole hyvä jäähäntää vahvistamaan voimattomuuden tunnetta sen enempää kuin stereotyyppitakaan.
- Jos tapauskeskusteluarkki uhkaa jäädä tyhjäksi, ohjaaja muistuttaa sen täyttämistä tai mallintaa keskustelun tiivistämistä.
- Voi olla hedelmällistäkin, että tapaukset virittävät osallistujissa omia muistoja, joita he kertovat muille. Keskustelun ajautuessa liian kauas tai liian pitkäksi aikaa aiheesta ohjaaja palauttaa sen takaisin tapaukseen.

Ajan loppuessa ohjaaja muistuttaa vielä kaikkien ajatusten kirjaamisesta. Erityisesti jos pienryhmät vaikuttavat hyvin eri tasoilta ja jos aikaa on, voi olla hyväksi laittaa ryhmät vaihtamaan papereita keskenään. Ryhmien on hyvä tietää tämä viimeistään keskustelun loppupuolella.

7.) Toinen keskustelukierros

Kun ryhmät alkavat olla keskustelleet mielestään tarpeeksi, ohjaaja kehottaa ryhmiä tarkastelemaan sitä, mitä ovat kirjoittaneet. Ensinnäkin tarkastellaan

osallistujissa heränneitä tunteita ja mietitään, mistä ne nousevat. Toiseksi pohditaan, mitkä tulkinnoista ovat relevanteimpia eli kaikkien tapauksen yksityiskohtien ja ryhmän jaetun teoria- ja kokemustiedon valossa kestävimpiä. Vaihtoehtoisesti edistyneemmät osallistujat voivat luokitella tapausarkkiin kirjoitettuja asioita **reflektion pyramidin** avulla, ja tarkistaa, että keskustelussa on ilmennyt myös syvimmän reflektion kohteita. Viimeistään, kun kirjoitettua aletaan tarkastella, ohjaajan on hyvä viestittää, että kaikenlainen reflektio ja kaikenlaiset reaktiot tapaukseen ovat ymmärrettäviä ja hyväksyttäviä. Tarkoituksena ei ole häpäistä ketään, joka ei heti ollut empaattinen, syvälinen tai kriittinen, vaan saada prosessi liikkeelle.

8.) Purku

Purkukeskustelussa ohjaaja voi pyytää kutakin ryhmää kertomaan mielestään tärkeimmän pohdintansa. Tässäkin voi painottaa syvimmän reflektion merkitystä. Ohjaajalla on myös hyvä olla mielessään, mitä hän halusi juuri valitulla tapauksella tai valituilla tapauksilla osoittaa. Tämän asian pohdinta varmistetaan lopukeskustelussa. Osallistujille annetaan tilaisuus myös antaa palautetta työskentelystä.

7.) Kohti toimintaa

Osallistujat lähtevät usein ratkomaan tilanteita käytäntöjen kautta: mitä ei ollut tehty, mitä pitäisi tehdä? Tapauskeskustelun tavoite on kuitenkin päästä käsiksi myös käytäntöjen perusteluihin, jotta niitä voitaisiin (tarvittaessa) muuttaa siten, että koko yhteisö sitoutuu niihin. Lopuksi osallistujille voi antaa tehtäväksi miettiä omakohtaisesti, mitä sai tapauskeskustelulta omaan tulkintojensa ja toimintatapojensa repertuaariin ja millaista muutosta haluaisi toteuttaa omassa tai kouluyhteisönsä toiminnassa.

TAPAUKESKUSTELUA ERI TARPEISIIN

Työpajan ohjaajan tavoitteista riippuen tapaukset ja niihin liittyvät tehtävät voivat olla hyvin erilaisia.

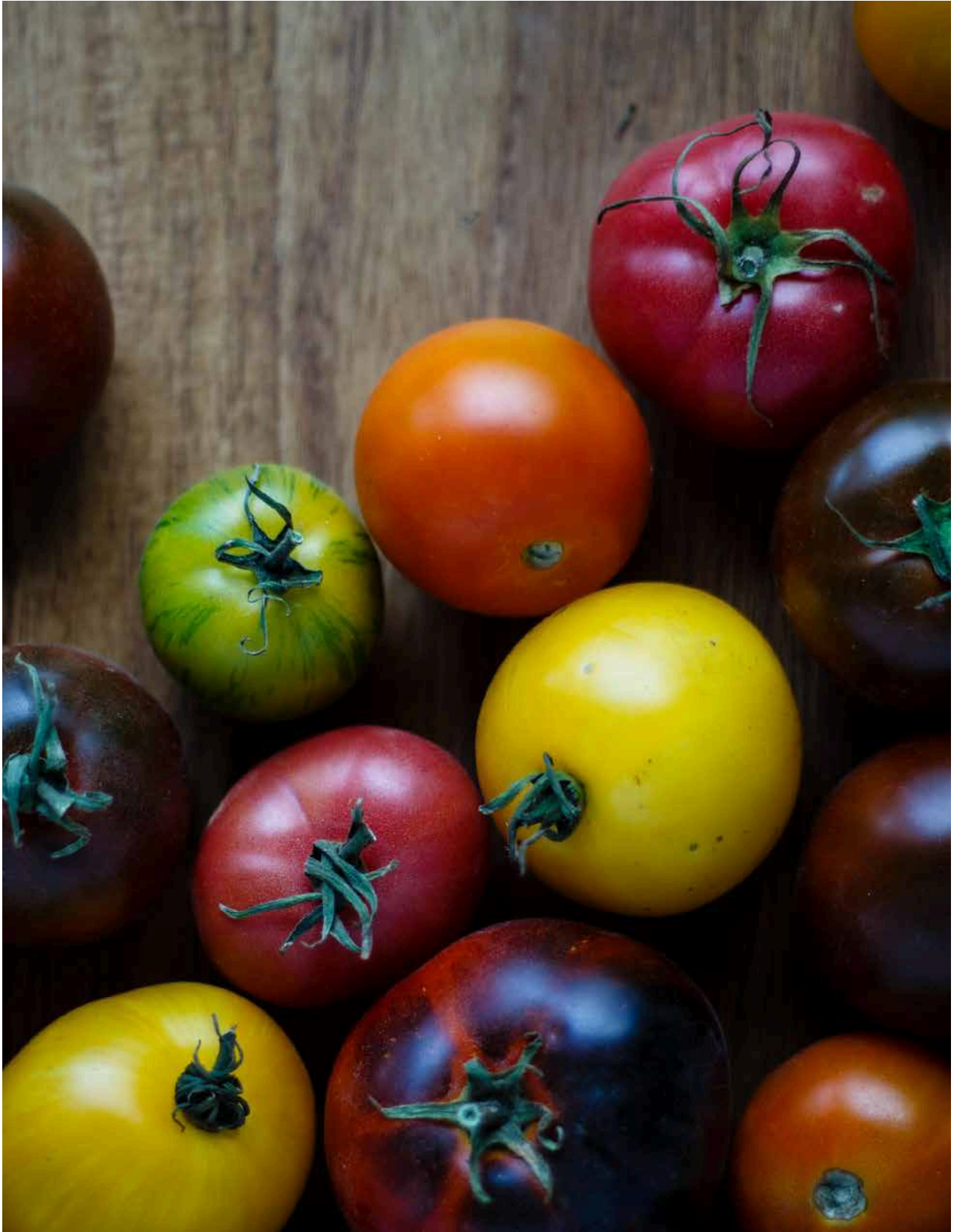
Tapaukset voidaan esimerkiksi valita tukemaan jonkin tietyn asian havainnollistamista. Yksi tärkeä tavoite on tarjota mahdollisuuksia soveltaa teoreettista kokemus- ja teoriatietoa kouluarjen tapauksiin. Näin teoriatietoa joudutaan työstämään ja kokemustietoa artikuloimaan sekä – opiskelijoiden ollessa kyseessä – koulun todellisuuden monimutkaisuuskin tulee selvemmäksi.

Koulun arjen monimutkaisista tilanteista monet vaativat pikaista ratkaisua. Tällöin ratkaisu perustuu usein tilanteen herättämiin tunteisiin tai kokemukseen aikaisemmista tilanteista. Omat tunteet ja totutut tavat ohjaavat usein ratkaisuja myös niissä tilanteissa, joissa ei ole aivan pakko reagoida heti. Lisääntyvä kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus koulussa, mutta myös lisääntyvä tietoisuus muunkinlaisesta moninaisuudesta haastavat vakiintuneet toimintatavat ja tunne- tai kokemuspohjaiset tulkinnat asioista. On siis kiinnitettävä huomiota tulkintoihin ja toimintatapoihin. Tapauskirjoittaminen tai tapauskeskustelu tarjoaa tilaisuuden ottaa etäisyyttä tilanteeseen, joka on sattunut tai voisi sattua itselle opettajana. Kirjoittaessa tai pienryhmässä keskustellen voi tarkastella rauhassa jokaista yksityiskohtaa erikseen ja eri näkökulmista. Voi tuoda esiin omia tunteita ja pohtia sitä, mistä ne johtuvat. Kun monien näkökulmien ottamiseen harjaantuu, se voi onnistua nopeammissakin tilanteissa.

Työyhteisössä tapauskeskustelu voi toimia välineenä teoria- ja kokemustiedon sekä reflektiotaitojen jakamiseen. Noviisiopettajilla voi olla tarve puhua kokemistaan tilanteista, ja kokeneilla opettajilla voi olla useita näkökulmia tarjottavana. Toisaalta äskettäin valmistuneilla opettajilla voi olla tuoretta tietoa tutkimuksesta ja näkökulmista moninaisuuteen. Tapauskeskustelut voivat myös johtaa tarpeeseen luoda yhteisiä toimintatapoja ja vertailla erilaisia käsityksiä.

Tapauskeskustelun lisäksi kulttuurisesti vastuullista opetusta ja kulttuuri- ja katsomusreflektiivistä opettajuutta kehitettäessä on hyvä järjestää työpajoja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen **ideointiin** ja toteutukseen sekä **itsereflektioon**, joka tapauskeskustelussa ei välttämättä tule riittävästi käsitellyksi.

OHJAAJAN OPPAAN LISÄMATERIAALI



MITÄ ON KULTTUURINEN VASTUULLISUUS?

Kulttuurisesti vastuullisesta opetuksesta puhutaan myös kulttuurisesti responsiivisena, relevanttina, sensitiivisenä ja reflektiivisenä opetuksena. Se tarkoittaa oppilaiden kulttuurisen tiedon, aikaisempien kokemusten, viitekehysten ja oppimistyylien käyttämistä niin, että opetus on relevantimpaa ja tehokkaampaa kaikille. Se on identiteettiä vahvistavaa, koko lapsen huomioivaa ja voimaannuttavaa. Opetuksessa tarkastellaan erilaisia kulttuuriperintöjä, kodin ja koulun kulttuurien välille rakennetaan siltoja ja huomioidaan opetusmenetelmissä myös oppilaiden kulttuuriset lähtökohdat. Se ei ole toiseuttavaa, vaan kulttuurisia oletuksia kriittisesti tarkastelevaa.

Kulttuurinen vastuullisuus ei ole vain etnisiä vähemmistöjä varten. Kulttuurisia identiteettejä voi olla monia myös etnisesti suomalaisten keskuudessa, riippuen esimerkiksi uskonnosta, katsomuksesta, sosioekonomisesta taustasta, kielestä tai muista tekijöistä. Ja vaikka useimmat heistä todennäköisesti kokevat jakavansa jonkinlaisen suomalaisen kulttuuriperinnön, kaikkien oppilaiden näköalat avartuvat kulttuurisesti vastuullisessa opetuksessa ja kulttuurien väliset taidot kasvavat.

Erityisesti kulttuurisesti vastuullisen opetuksen kuitenkin odotetaan pienentävän osaamiseroja etnisten vähemmistöryhmien ja enemmistön välillä, jotka Suomessakin ovat selvät. Eri aineiden oppimistulosten ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen yhteyttä tarkastelevia tutkimuksia on jo paljon, ja niiden on todettu osoittavan joko oppimistulosten tai oppimismotivaation ja itseluottamuksen paranemista. Oppimistulosten parantamiseen tarvitaan tosin kulttuurisen vastuullisuuden lisäksi myös kielitietoista tai kielellisesti vastuullista opetusta, jossa on paljon samoja ideoita sovellettuna kuitenkin kieleen.

Kulttuurisesti vastuullinen opetus kiinnittää huomiota kulttuuriperintöjen sisällyttämiseen opetukseen, oppimateriaalien antamaan kuvaan maailmasta sekä oppilaiden kokemustaustojen ja osaamisen huomioimiseen. Kulttuurisesti vastuullinen opettaja kohtelee oppilaiden omaan kulttuuriin liittyvää tietoa ja osaamista asiana, joka on heille vahvuus sen sijaan, että se olisi väärä ja siitä pitäisi oppia pois.

Opetusmenetelmien sopivuutta kaikille oppilaille ei voi pitää oletuksena. Esimerkiksi erot kollektiivisten ja individualististen kulttuurien välillä synnyttävät eroja sen suhteen, kuinka tottuneita oppilaat ovat keksimään itse ilman tarkkoja aikuisten ohjeita, miten

he suuntautuvat työskentelemään yksin tai ryhmässä, mikä heitä motivoi ja miten he ovat tottuneet vastaamaan kysymyksiin, ottamaan tai odottamaan vuoroaan keskustelussa tai ilmaisemaan ja järjestämään ajatuksiaan. Opettajan on hyvä miettiä, mitä asioita oppilaiden on välttämätöntä oppia tekemään koulussa perinteisesti vaadittuun tyyliin ja miten tässä voisi tukea tavalla, joka rohkaisee ja kannustaa. Näin rakennetaan myös siltoja koti- ja koulukulttuurin välille.

Kulttuurinen moninaisuus kuuluu kaikkiin oppiaineisiin. Moninaisuus näkyy yllämainituissa viestintä- ja opiskelutavoissa, se näkyy tai sen tulisi näkyä myös materiaaleissa ja oletuksissa. Täten kaikissa oppiaineissa voidaan myös oppia erilaisista kulttuuriperinnoistä ja kulttuurien välisestä viestinnästä ja kunnioituksesta.

Opettamalla kulttuurisesti vastuullisesti opettaja siis tunnistaa ja tunnustaa kulttuurisia eroja sekä mukauttaa opetustaan niihin. Kulttuurisia eroja tai ryhmiä ei kuitenkaan korosteta, vaan ymmärretään kulttuurisen identiteetin dynaamisuus ja mosaiikkimaisuus: kuulumme kaikki useampiin kulttuureihin ja kuulumisemme niihin on jatkuvassa muutoksessa – samoin myös voimme oppia hallitsemaan erilaisia kulttuurisia käytänteitä, joita tarvitaan eri tilanteissa. Näin opettaja toimii vastuullisesti ja edistää kaikkien oppimista. Se ei ole siis ylimääräinen sisältö tai menetelmä, vaan kriittinen katse niihin keinoihin, joilla edistetään yleisiä opetuksen päämääriä.

OPETTAJAN OMA IDENTITEETTI KERTOMUKSENA

Opettajan olisi hyvä olla tietoinen niistä lähtökohdista, jotka vaikuttavat hänen työhönsä ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Monet lähtökohdat ovat kuitenkin niin tiedostamattomia ja itsestäänselviä, että tämä edellyttää työskentelyä, jossa ei ole välttämättä ihan helppo päästä alkuun. Osa lähtökohdista liittyy identiteettiin. Kuka minä olen ja millainen haluaisin olla? Mihin ryhmiin kuulun ja mihin ryhmiin haluaisin kuulua? Identiteettiin puolestaan liittyvät pitkälti myös ihanteet ja tavoitteet. Mitkä ihanteet ja tavoitteet ovat minulle keskeisiä?

KuKaS-hankkeessa on hahmoteltu identiteettityöskentelyn avuksi mallia, joka perustuu Clandinin ja Huberin narratiiviseen lähestymiseen opettajan identiteettiin ja kohtaamiseen erilaisia taustoja edustavien oppilaiden kanssa. He kuvaavat muun muassa Yhdysvalloissa saksalaisessa suvussa kasvanutta opettajaa, joka oli kotonaan oppinut, että oma kieli ja tausta pidetään kodin ulkopuolella tiukasti salassa. Tämän opettajan oli alkuun vaikea hyväksyä, että jotkut hänen oppilaistaan halusivat, että heidän kieli- ja kulttuuritaustansa huomioidaan opetuksessa jollain tavalla. Tämä oli hyvin selkeä ristiriita opettajan oman elämänhistorian ja oppilaiden perheiden toisenlaisissa tilanteissa omaksuttujen lähtökohdientien välillä. Se on samalla esimerkki myös siitä, että odotukset ja oletukset, joita meillä on, kietoutuvat vahvasti elämäkokemuksiin, jotka kulkevat muistissamme pitkälti narratiiveina.

KuKaS-hankkeessa hahmoteltu identiteettikertomus-harjoitus pyrkii virittämään identiteettien, arvojen ja kulttuuriperimän pohdintaa kysymyksillä, jotka liittyvät tiettyihin elämänvaiheisiin. Harjoitus ei edellytä kokonaisten kertomusten kirjoittamista, vaan paperiin voi kirjoittaa avainsanoja niistä kohdista, jotka ovat itselle merkityksellisiä. Näistä muistoista muodostuu osallistujan tämänhetkinen kertomuksellinen identiteetti, joka kuitenkin on jatkuvassa muutoksessa. Uudet kokemukset voivat muovata identiteettiä, myös sitä, miten oman elämäntarinansa kertoo, ja mitkä elementit näyttäytyvät keskeisinä. Pohja on **liitteenä**.

Harjoituksen voi purkaa pienryhmissä siten, että osallistujia pyydetään kertomaan valitseman elämänvaihe tai muisto. Sen jälkeen joitain muistoja voidaan jakaa vielä yhteisesti. Jos ei ole kokemusta oman identiteetin jäsentelystä esimerkiksi toisenlaisessa kulttuuriympäristössä, oman elämäntarinan tiedostaminen voi olla apukysymyksistä huolimatta vaikeaa.

Usein toisten kertomukset kuitenkin aktivoivat omia kertomuksia. Harjoituksen käyntiin pääsemistä varten voisikin olla hyvä tuoda virikkeeksi jokin esimerkiksi kielämäntarina, johon liittyy identiteetistä tietoiseksi tulemistä.

Identiteettikertomus on niin laaja-alainen, että käyttöyhteyden mukaan purussa voi keskittyä valikoituihin aihepiireihin. Jos identiteettikertomusta käytetään tapauskeskustelun tukena, voi esimerkiksi keskittyä kulttuuri- ja katsomusidentiteettiin käsittelemällä kohdat ”Arvot”, ”Uskonnollinen identiteetti” ja ”Rituaalit”. Lisäksi on syytä kriittisen reflektion tukemiseksi käydä läpi kohta ”Tietoisuus”.



REFLEKTION PYRAMIDI

Reflektion pyramidi pohjautuu opettajan reflektiota koskevaan teoriaan ja KuKaS-hankkeessa järjestettyjen tapauskeskustelutyöpajoista kerättyihin tapausarkkeihin, joissa oli keskustelijoiden merkintöjä. Reflektion pyramidi kuvaa erilaisia asioita, joihin pohdinta voi kohdistua, ja jäsentää ne pinta-, keski- ja syvätason reflektioksi. Tapauskeskusteluja analysoidessa kaikki keskustelijoiden merkinnät pystyttiin luokittelemaan johonkin reflektion pyramidissa mainittuun luokkaan.

Tapauskeskustelumenetelmän tavoitteena on viedä keskustelu pintatasolta vähintään keskitasolle, jossa esitetään erilaisia vaihtoehtoja tapauksen tulkin-
nalle. Tällä tasolla reflektio on ohittanut pintatason, mikäli näkökulmia on tuotettu useampia kuin yksi. Syvimmällä tasolla mikä tahansa pohdinnan kohteista on vinyt keskustelun arkista syvemmäksi, mutta toki niitäkin voi olla hyvä pohtia kaikkia. Pyramidi havainnollistaa näitä tasoja.

Kontekstilla tarkoitetaan olosuhteita, kenties sellaisten vaihtoehtojen tuottamista, joihin ei tekstissä ole viihettä. Kontekstitason pohdinnoissa ei mennä pintaa syvemmälle. ”Oppilas oli poissa hammaslääkärin takia.” ”Vanhemmat eivät tienneet juhlasta.” ”Oppilas halusi nähdä joulupukin.” Käytänteiden reflektiolla tarkoitetaan sitä, mitä opettaja tai koulu teki tai jätti tekemättä. ”Perheen kanssa ei keskusteltu.” ”Oliko kotiin tiedotettu asiasta?” ”Oppilaanohjaaja kuunteli ja rohkaisi.”

Tapauksen henkilöiden tunteet voivat olla yksittäisiä, tunteita merkitseviä sanoja, mutta myös tulkintoja. ”Pelottaako muslimeita vierailta kirkossa?” ”Vanhemmat kokivat aiheen vaaralliseksi.” Sosiaali- ja kehityspsykologiset tekijät sisäl-
tävät esimerkiksi murrosiän ja ryhmädynamiikan vaikutuksia. Kulttuuriin ja katsomukseen liittyvät tulkin-
nat ymmär-
tavat tapausta niistä käsin tai kiinnittävät huomiota tarvittavaan lisätietoon:



”Alastomuus on tabu.” ”Miten Jehovan todistajat suhtautuvat kansallispäivän viettoon?”

Pohdittavat periaatteet voivat olla pedagogisia periaatteita (esim. ”tavoitteena on ottaa erilaiset taustat huomioon”), vastuukysymyksiä tai muodollisia sää-
döksiä, kuten laki ja opetussuunnitelma. Omat tunteet kuuluvat tälle syvimmälle tasolle, koska niiden tiedostamisen pitäisi johtaa omien lähtökohtien tiedostamiseen ja arviointiin. Kriittinen reflektio voi koskea poliittista tilannetta Suomessa tai maailmalla tai sosio-ekonomisia suhteita (esim. ”Miten oppilaat pääsevät muslimien uimatunnille – raha, matka?”). Se voi olla myös kyseenalaistuksia (esim. ”Ovatko tällaiset retket relevantteja?” ”Koululla pitäisi olla yhteinen linjaus – vai pitäisikö?”) tai huomion kiinnittämistä stereotyyppioihin, oletuksiin tai valtasuhteisiin (esim. ”Mistä ’meidän koulu’ koostuu, kuka sen määrittelee ja millä arvoilla?”) Kriittinen reflektio voi siis kohdistua myös periaatteisiin: mistä näkökulmasta opetussuunnitelma on tehty, onko itsestään selvää, mikä jossain tilanteessa on oikeudenmukaista ja niin edelleen.

Lisäksi tapauskeskusteluissa voi tulla esiin eri tavoin ongelmallista reflektiota. Sellaista on kaikki sellainen reflektio, joka on jollain tavoin työskentelyn tavoitteiden vastaista: loukkaavat ilmaukset, stereotyyppit ja yleistyks, etnosentriset oletukset (koulun käytännöt tai suomalaiset kasvatuseriaatteet ovat kaikille hyvät) sekä vaihtoehdottomuus. Näitä voi käsitellä turvallisesti pienryhmässä ilman kasvojen menettämisen pelkoa koko ryhmän edessä. Ohjaaja voi joissain tapauksissa kuitenkin tulla haastetuksi erityisesti tasa-arvon ja opetussuunnitelman tavoitteiden osalta. On hyvä korostaa, että ei olla luopumassa ihmisoikeuksista eikä oppilaiden kasvattamisesta jäseniksi tähän yhteiskuntaan, mutta jotta ei uhata oikeutta omaan kulttuuri-identiteettiin, näitä tavoitteita on joskus katsottava uusista näkökulmista ja tavoiteltava uusilla tavoilla.

KULTTUURISESTI VASTUULLISEN OPETUKSEN ASKELIA: OPPILAAN KULTTUURI-IDENTITEETIN TUKEMINEN

Kulttuuri- ja katsomusreflektiivisyyteen kuuluu muutakin kuin reagoiminen tilanteisiin. Sen pitäisi käsittää myös opetuksen suunnittelu sellaiseksi, että se ottaa moninaisuuden huomioon. Usein nämä asiat tietysti kietoutuvat yhteen: jotkin tilanteet olisi ehkä vältetty, jos moninaisuus olisi otettu alun perin huomioon, ja toisinaan moninaisuus rikastaa opetustilannetta ilman, että opettaja on sitä erikseen suunnitellut.

Oppilaat ovat erilaisia. Toiset haluavat olla esillä ja kertoa omasta, erilaisesta tietämyksestään ja kokemuksestaan, toiset taas pelkäävät joukosta erottumista. Ehkä vielä useammat valitsevat tilanteen mukaan, miten käyttäytyvät. Jokainen lapsi ja nuori kuitenkin tarvitsee tunnetta siitä, että hänen ei tarvitisi peitellä sitä, mitä on.

Miten opettaja sitten kaiken muun työnsä ohella tekee tämän? Mihin oppitunnit edes riittävät? Seuraavassa muutamia asioita, joihin opettaja voi kiinnittää huomiota, mutta jotka eivät välttämättä vie enempää aikaa.

ERILAISTEN KOKEMUSTAUSTOJEN OTTAMINEN HUOMIOON

Ensimmäiset vinkit liittyvät pitkälti kielenkäyttöön ja siihen, mitä koulussa esitetään normaalina. Opettajan yksi tehtävä tavallisesti on auttaa oppilaita kytkeään opetettavia asioita heidän aikaisempiin kokemuksiin. On kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota siihen, mitä olettaa oppilaiden kokemuksiksi. Ovatko kaikki olleet luonnon vesissä uimassa tai järven jäällä hiihtämässä? Käyttämällä tiettyjä esimerkkejä opettaja viestittää, mikä on normaalia ja siten saattaa sulkea joitain oppilaita sen ulkopuolelle. Tämä voi kuitenkin olla helppoa kiertää. Jos esimerkiksi tarvitaan jotain, mikä ei ole kaikkien ulottuvilla, esimerkiksi koulun pihalla, opettaja voi kysyä ”Kuinka moni on...” Silloin hän viestittää, että on aivan mahdollista, että ei ole kokenut tätä asiaa. Tietysti on mahdollista, että lapsesta on ikävää, jos ei pysty ikinä viittaamaan mukana. Erilaisilla avoimilla kysymyksillä ja muilla tekniikoilla kokeilemalla opettaja löytää kuitenkin hyvän tavan toimia.

Myös laadittaessa sopivia oppimistehtäviä joko koko luokalle tai eriyttämistapauksissa yksittäisille oppilaille tilannetta voi hedelmöittää se, että arvostaa oppilaiden

koulun ulkopuolella oppimaa. Soittotunneilla käyvät oppilaat ovat tottuneet toistamiseen perustuvaan harjoitteluun, partiossa kokeilemalla oppimiseen ja ryhmässä toimimiseen. Koraanikoulussa on ehkä opittu ulkoa oppimisen menetelmiä ja saatu kokemusta opittavan asian paloittelusta, ja tätä voi hyödyntää vaikka kielten tai luonnontieteiden kaavojen oppimisessa tai koealueen hallitsemisessa. Ulkomailta eri syistä asuneet lapset ja nuoret puolestaan ovat saattaneet oppia kulttuurien välisiä taitoja, joita he voivat kenties jakaa toisillekin esimerkiksi kokemusten ja havaintojen muodossa.

KULTTUURISET JA KATSOMUKSELLISET VAIHTOEHDOT ESILLE

Myös oppikirjat antavat kuvaa ”normaalista”, johon kaikki eivät mahdu – eivätkä pelkästään kulttuurisista tai katsomuksellisista taustoistaan johtuen. Opettajan onkin hyvä pyrkiä tasapainottamaan oppikirjojen antamaa kuvaa esimerkiksi tuomalla muutakin materiaalia oppitunnille. Yksinkertaisimmillaan hän voi omassa puheessaan tuoda esille erilaisia vaihtoehtoja ja puhua niistä normaaleina, kuten esimerkiksi vegaanius, erilaiset seksuaaliset suuntautumiset, seksuaalinen pöydäytyminen, aseista kieltäytyminen, erilaiset juhlakalenterit ja aikakäsitykset. Oppikirjojen antamaa kuvaa ”normaalista” voidaan myös oppilaiden kanssa tutkia ja kyseenalaistaa, mikä voi auttaa nuoria suhtautumaan samalla kriittisyydellä myös muuhun mediaan.

MONENLAISET KULTTUURIPERINNÖT ESILLE

Maahanmuuttajanuorelle tekee hyvää, jos hän voi olla ylpeä omasta kulttuuritaustastaan. Opettaja voi tukea sitä laajentamalla käyttämiensä esimerkkien kirjoja. Monikulttuurisen koulun aineenopettajalle voi olla mahdotonta ottaa huomioon kaikkia oppilaidensa

edustamia lähtömaita, mutta todennäköisesti nuorelle tekee hyvää sekin, jos hän voi nähdä edes saman kulttuuripiirin edustajia arvostettavan opetuksessa. Vähemmän monikulttuurisen koulun nuorille puolestaan tekee hyvää nähdä, että sivistystä on länsimaiden ulkopuolellakin. Asiallista on myös muistaa saamelais- ja romanikulttuurit, joista löytyy helposti suomenkielistä materiaalia.

Opettaja voi valikoida opetuksessa luettavan kirjallisuuden eri puolilta maailmaa. Maailmanlaajuisista kulttuuriperintöä esitellään esimerkiksi Kulttuuriperintökasvatuksen seuran Kulttuurin vuosikello-sivustolla ja Unescon Maailmanperintökeskuksen sivuilla. Myös tiedotusvälineissä on usein uutisia tai laajempia artikkeleja ihmisistä ja kulttuurista eri puolilla maailmaa, joten jos niitä ottaa talteen tilaisuuden tullen, opettajan ei tarvitse tehdä materiaalia itse.

Erityistä huomiota opettajan kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että hänen käyttämänsä esimerkit

todella antavat mahdollisuuden tuntee itsensä ylöpeäksi omasta kulttuuriperinnöstään. Tutkimuksen mukaan suomalaisnuorilla voi olla kolmanteen maailmaan säälivä ja ylemmydentuntoinen asenne. Opetukseen tarvitaan siis esimerkkejä, jotka yllättävät ja esittävät positiivisia asioita kehittyvistä maista, vaikka myös tietoisuutta maailman ongelmista tarvitaan.

Tämä kaikki ei suinkaan tarkoita sitä, että suomalainen kulttuuriperintö pitäisi unohtaa! Itsestään selvää on, että sen käsittelyssä tulisi välttää kaikenlaista muita ylemmäksi tai oletukseksi asettamista. Aineetonta kulttuuriperintöä eli esimerkiksi tapakulttuuria voi myös olla tarpeen avata ja tarkastella vaikka hieman ulkoa päin. Silloin suomalainen tapakulttuuri asettuu yhdeksi tapakulttuuriksi muiden rinnalle, mutta toisaalta se ehkä tulee helpommaksi ymmärtää ja omaksua.

KUKAS-HANKKEEN TUTKIMUSTULOKSIA



KULTTUURIN KIERTELYÄ JA NEUVOTTELUJA

Hankkeen koulutusinterventtioiden taustaksi tutkittiin sitä, mitä monikulttuuristen koulujen opettajat pitävät keskeisenä osaamisena, jota heidän työympäristössään tarvitaan, ja miten he katsovat saavuttaneensa sen. Tätä varten haastateltiin kahta rehtoria, yhtä opinto-ohjaajaa ja seitsemää opettajaa monikulttuurisissa kouluissa syksyllä 2017.

Huomio kiinnittyi siihen, miten haastatellut monikulttuuristen koulujen opetushenkilöstön jäsenet puhuvat kulttuurisesta ja katsomuksellisesta moninaisuudesta. Kulttuurinen moninaisuus on tutkimuksessa ja teoriassakin jossain määrin kiistanalainen kenttä. Kulttuurin käsitteellä nimittäin helposti ajaututaan puhumaan helposti tavalla, joka olettaa, että on olemassa selkeärajaisia kulttuureita, jotka vaikuttavat yhdenmukaisesti niiden jäsenten käyttäytymiseen. Lisäksi erityisesti monikulttuurisuudella saatetaan tarkoittaa vain maahanmuuttajia: esimerkiksi koulussa voidaan ajatella olevan sekä suomalaisia että monikulttuurisia oppilaita. Näistä syistä kulttuurin käsitettä on pyritty välttelemään ja puhumaan esimerkiksi sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Toiset tutkijat taas ovat päätyneet kehittämään kulttuurin määritelmää dynamisemmaksi ja sisäisesti monimuotoisemmaksi. Riskinä nimittäin on myös, että jos kulttuuri sivuutetaan, ollaan helposti sokeita tietuille kulttuurisille oletuksille ja kulttuuristen ryhmien väliselle valtaepätasapainolle.

Uudessa opetussuunnitelmassa kulttuurisesta moninaisuudesta puhutaan tärkeänä ilmiönä, joka on paitsi yksilöiden välistä myös yksilöiden sisäistä. Toisin sanoen kaikki ihmiset nähdään usean eri kulttuurin jäsenenä. Onkin kiinnostavaa tarkastella, miten teoria, joka on uuden opetussuunnitelman taustalla, näkyy monikulttuurisissa ympäristössä työskentelevien kasvattajien puheessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli ennemminkin ymmärtää, miten erilaisia puhetapoja käytettiin kuin jaotella niitä oikeisiin tai väärin. Toisaalta oli välttämätöntä ohessa tarkastella, toteutuivatko kulttuurista puhumisen tai sen väistämisen riskit.

Haastateltavien kulttuurista moninaisuutta koskevat puhuvat voi jakaa kahteen pääasialliseen lähestymistapaan: kulttuurin merkityksellisyyden ja merkityksettömyyden korostukseen. Jos kulttuuri oli merkityksellinen tekijä moninaisuudessa, se kuvattiin asiana, josta oli kiinnostavaa ja hyödyllistä saada tietää toimiessaan opettajana – tai ollessaan oppilaana

– monikulttuurisessa koulussa. Jos kulttuuri puolestaan oli merkityksetöntä, muilla asioilla oli enemmän merkitystä, kuten kielimuurilla, perheellä tai luonteella. Toisinaan korostettiin myös suomalaisten keskinäistä moninaisuutta.

Kiinnostavaa kuitenkin on, että kaikki haastateltavat käyttivät molempia korostuksia. Sekä kulttuurinen moninaisuus että kulttuurisia stereotypioita horjuttavat kokemukset katsottiin tärkeiksi oppimiskokemuksiksi monikulttuurisessa ympäristössä. Lähes kaikki heistä myös korostivat, että kulttuurinen moninaisuus oli heidän työympäristöissään jotain normaalia, ja että tärkeää oli kohdata oppilaat ja heidän perheensä kunnioittavasti ja yksilöinä. Kaikkia näitä puhetapoja voi tulkita siten, että heille kulttuurisesti kompetentin kasvattajan määritelmään kuuluivat molemmat puolet (eri kulttuurien ymmärtäminen ja yleistysten välttäminen) ja että heille oli tärkeää esittää oma työpaikkansa yleisten surkuttelevien käsitysten vastaisesti normaalina ja kiinnostavana.

Tästä voi päätellä, että kaikki haastateltavat suhtautuivat myönteisesti kulttuuriseen moninaisuuteen ja sen haasteisiin. Kulttuurista puhumiseen liittyvät riskit toteutuivat varsin pienessä määrin. Jonkin verran esiintyi stereotypioita. Ne olivat pääasiassa positiivisia (esim. ”maahanmuuttajaoppilaat ovat yleensä kohteliaampia”), eli liittyivät todennäköisesti osaltaan monikulttuuriseen kouluun liittyvien ennakkoluulojen murtamiseen. Haastateltavat useimmiten myös pyrkivät erilaisilla lisäyksillä vähentämään yleistysten kattavuutta, esimerkiksi ”jotkut”, ”jos näin voidaan niputtaa” tai ”mutta harvassahan ne on”. He olivat siis tietoisia puhetapansa ongelmallisuudesta. Sokeutta oletuksille tai valta-asetelmille puolestaan esiintyi vain kaksi kertaa.

Katsomukselliseen moninaisuuteen viitattiin haastatteluissa enimmäkseen luonnollisena osana kulttuurista moninaisuutta. Uskonto nähtiin siis osana kulttuuria, jota oli joskus vaikea erottaa. Pääasiallinen uskonnollinen ”toinen” oli islam, mihinkään muuhun uskontoon luterilaisuuden lisäksi ei viitattu. Ainoa



ongelma, joka uskonnollisessa moninaisuudessa oli, tuntui olevan joidenkin oppilaiden eksklusiiviset kannat ja tuomitsevuus suhteessa uskonnon tapojen noudattamatta jättämiseen tai muihin uskontoihin.

Kulttuurisesta moninaisuudesta puhuttaessa haastateltavat toistuvasti tulivat puhuneeksi myös siitä, miten heidän mielestään moninaisuuden kanssa pitäisi toimia koulussa. Tässä pääkorostuksiksi muodostuivat koulun ja oppilaan (tai perheen) joustamisen edellytykset. Nämäkin tokin kietoutuivat yhteen siten, että joskus kyse oli neuvotteluista, joissa molemmat osapuolet joustivat. Äärimmillen vietyinä molemmilla korostuksilla olisikin ongelmansa: koulun joustamattomuus merkitsee koulun ja enemmistökulttuurin valta-aseman tukemista, mutta toisaalta kaikki oppilaat tarvitsevat taitoja selviytyä enemmistökulttuurissa, joten loputtomiin ei voi joustaa.

Kiinnostava puhetapa oli vetoaminen ”Suomen sääntöihin” eli siihen, ettei ”täällä Suomessa” voi toimia tavalla, johon muualla on ehkä totuttu – ilman sen tarkempia perusteluja. Puhetapaa voi pitää etnosentrisenä, mutta sitä käytettiin tilanteissa, joissa joustolle ei pitäisikään olla tilaa, eli pysäyttämään kiusaaminen, sukupuolten välinen epätasa-arvo ja väkivallalla uhkailu. Tämä osoittaa, että opettajat joutuvat työssään paitsi puhumaan moninaisuudesta myös jatkuvasti ratkomaan tilanteita, ja he tarvitsisivat soveltuvia tapoja käyttää kieltä.

Tilanteiden ratkomisesta oli kyse myös tapauksissa, joissa oli ajauduttu neuvottelemaan, kumpi joustaa, koulu vai perhe, ja mihin asti. Puhuessaan näistä

neuvotteluista haastateltavat joskus viittasivat suoraan tai välillisesti erilaisiin näkemyksiin henkilökunnan sisällä. Tärkeitä huolia, jotka liittyivät näihin neuvotteluihin olivat myös opettajien jaksaminen, kun kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen teetti lisätyötä, sekä suomalaisen kulttuuriperinnön säilyminen.

Haastattelut yhdessä teorian kanssa osoittivat, että ”oikeaa” ja ”väärää” puhetapaa kulttuurisesta moninaisuudesta ei voi tunnistaa yksittäisistä tunnusmerkeistä. Jotta vältettäisiin tarpeettomia ristiriitoja henkilökunnan kesken, puhetapojen vahvuuksia ja heikkouksia olisi hyvä käsitellä opettajankoulutuksessa ja monikulttuurisissa työyhteisöissä. Puhetapojen lisäksi olisi toki tarpeen puhua myös käytänteistä ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä ihanteista ja huolista.

Alkuperäinen tieteellinen artikkeli: Kimanen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators’ discourses on cultural diversity.

KIELELLISESTI JA KULTTUURISESTI VASTUULLISEN OPETUKSEN OSATEKIJÖITÄ

KuKaS-hankkeen kevään 2018 koulutuksiin osallistuneet opiskelijat ja opetus-henkilöstö (oppilaanohjaajat, rehtorit ja opettajat) vastasivat alku- ja loppukyselyihin, joista alkukyselyyn saatiin 181 vastausta. Alkukysely oli laajempi, ja sen pohjalta saatiin monia erilaisia tutkimustuloksia. Yksi osa-alue oli vastaajien suhtautuminen kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen käytänteisiin. Analyysin suorittivat Anuleena Kimanen, Jenni Alisaari ja Arto Kallioniemi.

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisuuden osio kyselyssä tehtiin DivEd-hankkeen kyselyn pohjalta, mutta hieman muotoiltuna. Kulttuuriseen moninaisuuteen sisältyy myös katsomuksellinen moninaisuus, mutta tarvittaessa voitaisiin puhua myös katsomuksellisesta vastuullisuudesta. Kulttuurisen identiteetin hyväksymistä on vaikea kuvitella ilman kielellisen moninaisuuden huomioon ottamista, siksi myös joitain siihen liittyviä käytänteitä otettiin mukaan. Kysymyksen muotona oli nimenomaan se, miten keskeisenä osana työtään kyseistä tehtävää vastaaja piti asteikolla 1–5. Kelchtermansin (2009) mukaan nimitäin tehtäväkäsitys on yksi osa opettajan ammatillista itseymmärrystä. Jos opettajaa vaaditaan tekemään jotain tai kehittymään jossain, jota hän ei pidä osana hyvää opettajuutta, hän ahdistuu. Lisäksi kyselystä vähennettiin kielellisen vastuullisuuden käytänteitä ja lisättiin katsomuksiin ja opettajien yhteistyöhön liittyviä asioita, jotka olivat KuKaS-hankkeessa keskeisiä.

Aineistoa käsiteltiin monimuuttujamenetelmällä, jonka pohjalta kyselyn väittämät pystyttiin jakamaan kolmeen sisäisesti loogiseen ryhmään. Tulkitsimme, että nämä ryhmät edustavat opettajien erilaisia suuntautumisia kielelliseen, kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen. Esimerkiksi yksi päämuuttuja sisälsi oppilaiden kielitaidon kehityksen tukemiseen liittyviä väittämiä, joten pidimme kielitaidon tukemista yhtenä kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen opetuksen osa-alueena, johon opettajalla voi olla tietty suhtautuminen. Muut olivat suuntautuminen identiteetin tukemiseen ja suuntautuminen kulttuuriin.

Kielitaidon tukemiseen liittyvät tehtäviä olivat esimerkiksi seuraavat:

- rohkaista oppijoita hyödyntämään kaikkia osaamiaan kieliä oppiaineiden opiskelussa.

- kiinnittää huomiota kieleen kaikkien oppiaineiden tunneilla sekä ohjauksessa.
- tukea oppijoiden positiivista käsitystä itsestään kielenkäyttäjänä kaikissa oppimistilanteissa.

Kulttuuriin suuntautuvia tehtäviä olivat esimerkiksi nämä:

- käsitellä oppijoiden kanssa koulun juhlaperinteitä ja niiden taustoja.
- pohtia työyhteisössä kulttuureihin ja katsomuksiin liittyviä havaintoja.
- tuoda esiin erilaisia näkökulmia, kun eri oppiaineiden opetuksessa käsitellään katsomus-, arvo- tai kulttuurikysymyksiä.

Identiteettien tukemiseen suuntautuivat esimerkiksi nämä tehtävät:

- käyttää oppijoiden aiempaa osaamista, taitoja tai vahvuuksia resurssina.
- tukea oppijoiden identiteettien rakentumista. (Identiteettiin kuuluu mm. sukupuoli, katsomus, etnisyys, kieli, seksuaalinen suuntautuminen, kyvyt, sosioekonominen tausta.)

Kun vastaajien käsityksille suuntautumisten sisältämien tehtävien tärkeydestä laskettiin keskiarvo, korkeimman keskiarvon (4,4) sai identiteettien tukeminen. Ilmeisesti suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmissa korostuvat hyvän suhteen luominen oppilaisiin sekä opetuksen rakentaminen

aikaisempien kokemusten päälle. Tämä suuntautuminen oli naisilla korkeampi kuin miehillä ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää koulutusta saaneilla korkeampi kuin niillä, jotka eivät olleet mielestään saaneet sellaista koulutusta. Suuntautuminen kulttuuriin sai keskiarvon 4,1 ja suuntautuminen kieleen 4,0, eli ne olivat suurin piirtein yhtä vahvoja vastaajien keskuudessa.

On kuitenkin kiinnostavaa tarkastella muuttujia myös erikseen. Alhaisimmat keskiarvot (3,7) saivat eräät kieleen ja kulttuuriin liittyvät tehtävät. Kieliin liittyvää opettamista ehkä pidetään enemmän kieltenopettajien tai valmistavan opetuksen tehtävänä, mutta kenelle kuuluisi kulttuuriopetus? Katsomusaineet kenties ovat lähimpänä, mutta on hyvä huomata, että kulttuuriasioita tulee vastaan missä tahansa oppiaineessa sekä koulun yhteisissä tilaisuuksissa ja käytänteissä.

Korkeimpia keskiarvoja (4,7 ja 4,6) puolestaan saivat seuraavat yhteisön rakentamiseen liittyvät tehtävät:

- kehittää oppijoiden kulttuurien välisiä taitoja eli halua ja kykyä ymmärtää erilaisia ihmisiä.
- tunnistaa ja vastustaa syrjiviä käytänteitä (esim. rasismi, homofobia, sukupuoleen liittyvä syrjintä).

- ohjata kaikkien oppijoiden väliseen yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja dialogiin.

Tämän suhteellisen pienen otoksen perusteella opettajat vaikuttavat pitävän yhteisön rakentamista varsin tärkeänä.

Mikään näistä suuntautumisista (tai yksittäisistä tehtävistä) ei mielestämme ole toisia tärkeämpi, vaan täyteen kielelliseen ja kulttuuriseen vastuullisuuteen tarvitaan kaikkia osa-alueita. Keskeistä olisikin, että mahdollisimman monet opettajat kokisivat ne osaksi hyvää opettajuutta sen sijaan, että nämä oppilaiden osallisuutta ja oppimista tutkimuksen mukaan lisäävät käytänteet koettaisiin ylimääräiseksi työksi. Kaikki niistä eivät edellytäkään muusta työstä erillistä tekemistä, vaan asioiden tekemistä toisella tavalla.

Alkuperäinen tieteellinen artikkeli: Kimanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. (2019). In-service and Pre-service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity.



KATSOMUKSELLINEN MONINAISUUS KOULUSSA – MONINAISUUTTA TUKEVASTI, TASAPUOLISESTI VAI TORJUVASTI?

Toinen KuKaS-hankkeen koulutuksiin osallistuneiden kyselyvastauksiin perustuvista tutkimusartikkeleista käsitteli opettajien ja opettajiksi opiskelevien käsityksiä siitä, miten katsomuksellinen moninaisuus pitäisi ottaa huomioon koulussa. Artikkelissa ei siis käsitelty katsomusaineiden opetusta, vaan koulun arjen ja juhlan tilanteita, joissa katsomukset voivat tulla esille. Artikkelin kirjoittajat olivat Pia Maria Niemi (nyk. Koirikivi), Anuleena Kimanen ja Arto Kallioniemi.

Käsiteltävässä kyselyn osiossa vastaajia pyydettiin viisiportaisella asteikolla kertomaan olivatko vahvasti eri mieltä (1) vai vahvasti samaa mieltä (5) väittämistä, jotka koskivat uskontoa ja katsomuksia koulussa. Pohjalla olivat RedCo- ja EDEN-hankkeiden kyselyiden vastaavia aihepiirejä koskevat kysymykset, joita lisättiin ja muokattiin. Ensinnäkin kaikki väittämät muutettiin muotoon ”pitäisi” tai ”pitäisi saada”, jotta olisi selvää, että kysytään vastaajien mielipiteitä eikä tietoja voimassaolevista säännöistä. Toiseksi lisättiin uskonnottomien katsomusten näkymistä väittämissä. Kolmanneksi lisättiin väittämiä aihepiireistä, jotka suomalaisissa kouluissa ovat nousseet esiin, kuten oppilasryhmien jako sukupuolen mukaan esimerkiksi uimatunneilla sekä hyvän joulun toivottaminen koko kouluyhteisölle.

Tuloksia käsiteltiin monimuuttujamenetelmällä, joka ryhmitteli väittämät kolmeen sisäisesti loogiseen ryhmään. Varsin tavallista on nähdä suhtautuminen katsomuksiin koulussa jatkumolla ”katsomukset eivät saa näkyä julkisessa tilassa” – ”katsomusten moninaisuus kuuluu julkiseen tilaan”. Analyysi kuitenkin osoitti, että moninaisuuden salliminen voi saada erilaisia muotoja.

Yksi ryhmistä sisälsi odotetusti väittämiä, jotka kannattivat katsomusten näkyvyyden poistamista koulusta. Tämän nimesimme sekularistiseksi lähestymiseksi. Siihen kuuluivat esimerkiksi seuraavat väittämät:

- Uskonnon ei tule näkyä lainkaan koulussa.
- Eri aineiden opetuksessa tulee välttää esimerkkikertomuksia, joihin sisältyy uskonnollinen kokemus.
- Moninaisuuden näkymisen salliminen jakautui kahteen ryhmään.

Toinen niistä nimettiin moninaisuuden tasapuolista näkyvyyttä korostavaksi lähestymiseksi. Siinä moninaisuuden näkymisen ehtona korostettiin tasapuolisuutta, esimerkiksi seuraavasti:

- Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät ruokarajoitukset tulee huomioida kouluruokailussa.
- Kaikilla tulee olla oikeus puhua omasta uskonnostaan ja katsomuksestaan koulussa.
- Eri aineiden opetuksessa käytettävissä esimerkkikertomuksissa tulee olla tasapuolisesti uskonnollisia ja uskonnottomia kokemuksia.

Toinen katsomuksellisen moninaisuuden salliva lähestyminen oli moninaisuutta tukeva lähestyminen. Siihen kuuluvissa väittämissä kannatettiin katsomuksellisten sääntöjen ja tarpeiden huomioimista ja hyväksymistä koulussa esimerkiksi tähän tapaan:

- Koulun tulee mahdollisuuksien mukaan etsiä vaihtoehtoisia tapoja noudattaa opetussuunnitelmaa niille, joilla on joitain uskontoon perustuvia rajoituksia (esim. laulaminen, piirtäminen).
- Oppilaiden tulee saada kieltäytyä tietyistä oppitunneista katsomuksensa vuoksi (esim. liikuntatunnit, joilla tanssitaan).
- Koulujen tulee tarjota oppilaille tilat rukoilemista tai hiljentymistä varten koulupäivän aikana.



Keskimäärin näistä kolmesta lähestymisestä eniten kannatusta vastaajien keskuudessa sai tasapuolista näkyvyyttä korostava lähestymistapa (3,9). Katsomuksellista moninaisuutta tukeva lähestymistapa sai keskiarvon 3,3, ja sekularistinen 3,1, eli torjuva suhtautuminen katsomusten näkyvyyteen koulussa oli harvinaisinta, mutta melko lähellä moninaisuutta tukevaa eli kaikkein sallivinta lähestymistapaa. Sekularistinen lähestymistapa oli kuitenkin tyypillisempi (3,3) yli 10 vuotta työskennelleillä kasvattajilla kuin alle kolme vuotta työskennelleillä (2,9). Mahdollisesti viime vuosikymmenen opettajankoulutus on antanut sallivamat lähtökohdat katsomukselliseen moninaisuuteen tai moninaisuuteen yleisemmin.

Jotkut väittämät eivät asettuneet selkeästi mihinkään muuttujaryhmistä. Niistä osa oli kuitenkin yksittäisenä väittämänä hyvin kannatettuja, kuten seuraavat:

- Oppilaiden tulee voida käyttää pieniä uskonnollisia symboleita koulussa (esim. pieniä ristejä kaulakorussa). (4,04)
- Oppilaiden tulee voida käyttää näkyviä uskonnollisia symboleita koulussa (esim. pään peittäviä huiveja). (4,01)

Seuraava taas torjutuimpien joukossa:

- Koulussa tulee käyttää useammin katsomuksellisesti neutraaleja toivotuksia kuten ”hyvää lomaa” esimerkiksi toivotuksen ”hyvää joulua” sijasta. (2,07)

Vastaajien määrä oli suhteellisen pieni, eikä otosta voi pitää satunnaisena. Yleistyksiä ei sen perusteella siis voida tehdä, vaan jatkotutkimusta tarvittaisiin. Löydetyt lähestymistavat kuitenkin voivat auttaa hahmottamaan kouluissa käytävien neuvottelujen kenttää. Jos ymmärretään, että katsomuksellisen moninaisuuden sallimisella on kaksi eri muotoa tai ulottuvuutta, siitä voi olla myös helpompi keskustella työyhteisön sisällä.

Mikä lähestymistapa sitten olisi paras oppilaiden inklusion, oppimistulosten ja koulu yhteisön kannalta? Kovin pitkälle meneviä, selviä syy-yhteyksiä aikaisempi tutkimus ei ole osoittanut, mutta sekularistisen, uskonnon poistamista julkisesta tilasta kannattavan ajattelun neutraalius on kyseenalaistettu useissa yhteyksissä. Uskontojen puuttuminen koulun julkisesta tilasta tekee uskonnottomuudesta normaalin ja jättää tunnustamatta uskonnollisten oppilaiden identiteetit. Jotkut arvot, periaatteet ja narratiivit ohjaavat aina toimintaa, eivätkä ne ole katsomuksellisesti neutraaleja. Tasapuolisen näkyvyyden ja moninaisuuden tukemisen suhteen tarvittaisiin kuitenkin lisää tutkimusta. Inklusiivisuuden kannalta tarvitaan varmasti molempia. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaiset äänet pääsevät koulussa esille ja miten. Toisaalta erilaisten identiteettien hyväksynnän olisi tapahduttava myös vähemmän julkisesti, suostumalla neuvottelemaan arvostavasti erilaisista kysymyksistä. Niin paljon ei kuitenkaan voida joustaa, että joudutaan kokonaan pois opetuksen arvoperustalta. Hyväksytyksi tuleminen kokonaisena ihmisenä kuitenkin lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja jopa parantaa oppimistuloksia (Aronson & Laughter 2016).

Alkuperäinen tieteellinen artikkeli: Niemi, P-M., Kimanen, A., & Kallioniemi, A. (2019). Including or Excluding Religion and Worldviews in Schools? Finnish Teachers' and Teacher Students' Perceptions.

TAPAUSTEN KÄYTTÖ OPETTAJIEN KATSOMUKSIIN LIITTYVÄN OSAAMISEN HAHMOTTAMISESSA

Kolmas hankkeen kyselyaineistoon perustuva tutkimus keskittyi avoimiin vastauksiin. Kyselyssä esitettiin vastaajille tilanne, jossa kaksi oppilasta, joista toinen uskonnolliseen vähemmistöön kuuluva, kiistelee Jumalan olemassaolosta, ja kiista on käymässä väkivaltaiseksi. Vastaajia pyydettiin selittämään mahdollisimman monella eri tavalla, mistä kiista saattoi johtua. Vastauksia oli 134, ja ne toivat esiin erilaisia tulkintoja uskonnosta sekä katsomuksista laajemminkin, mutta myös muista tilanteeseen vaikuttaneista tekijöistä.

U seissa vastauksissa käsiteltiin oppilaiden katsomuksia tasavertaisesti, esim. ”Kummallakin on vahva oma käsitys omista arvoistaan, eikä pysty ajattelemaan asiaa toisen kannalta.” Ajatus siitä, että myös sekulaari (tai ainakin jumalauskkoa sisältämätön) katsomus voi olla vahva, lapsuudessa omaksuttu ja arvoihin liittyvä, tekee uskonnottomista ja uskonnollisista katsomuksista tasaveroisemmat keskustelukumppanit ja koulun käytännöissä huomioitavat tekijät. Se myös vahvistaa käsitystä, että opettajien ammattitaitoon kuuluu katsomuksellinen, ei pelkästään uskontoihin liittyvä osaaminen.

Katsomuksia tarkasteltiin monista eri näkökulmista. Niitä ei nähty pelkästään eikä edes pääasiassa uskomuksina tai maailmankuvana, vaan myös arvo-maailmana, identiteettinä ja yhteisönä. Rituaalit ja symbolit eivät tulleet tapauksen luonteen vuoksi esiin, mutta menetelmää voisi kehittää lisäämällä erilaisia harkittuja tapauksia mittariin.

Kiinnostavaa on, että n. 40 % vastaajista ei maininnut oppilaiden katsomuksia millään tavalla. Yhtä suuri osuus mainitsi yhden tai kaksi katsomuksiin liittyvää asiaa ja n. 14 % vastaajista useampia. Muutama vastaaja samaisti katsomuksen (usein uskonnon) negatiivisiin asioihin kuten ahdasmielisyyteen, joka aiheutti konfliktin. On kuitenkin huomattava, että konfliktin selittäminen pelkästään katsomuksella voikin joskus olla yleistävää ja yksinkertaistavaa: aivan kuin ihmisen uskonto tai muu katsomus selittäisi kaiken, mitä hän tekee. Noin neljännes vastaajista mainitsi sekä katsomukseen liittyviä että muita tekijöitä. Useamman tulkinnan kirjoittaminen tietysti vaati hieman viitseliäisyyttä, mikä sekin vaikutti tulokseen. Osuus oli suurempi ammatissa toimivalla kouluhenkilökunnalla (opettajat,

opinto-ohjaajat ja rehtorit) kuin opiskelijoilla, mikä ehkä heijastaa ammatissa kasvanutta kokemustietoa.

Vastauksissa oli kuitenkin myös huomion kiinnittämistä nimenomaan siihen oppilaaseen, joka kuului ”uskonnolliseen vähemmistöön”. Monissa vastauksissa hänet ajateltiin myös etnisen vähemmistön jäseneksi. Yhteensä 28 (n. 20 %) vastauksessa, joista useimmissa ei mainittu katsomusta, konfliktia selitettiin kotikasvatuksella tai kulttuurilla. Näissä ei siis ollut kyse siitä, että katsomus olisi ajateltu kasvatuksen tulokseksi tai kulttuurin piirteeksi, vaan konflikti ajateltiin tavalla tai toisella kasvatuksen tai kulttuurin aiheuttamaksi. Tällainenkin ajattelu on stereotypisoivaa ja luo epäilyjen ilmapiirin kodin ja koulun välille. Toisaalta vähemmistöasemaa saatettiin käsitellä myös konfliktia selittävänä tekijänä, mutta näin tapahtui vain kahdeksassa vastauksessa. Vastaajat kiinnittivät tällöin huomiota vähemmistön jäsenen heikkoon asemaan tai aikaisempiin huonoihin kokemuksiin oman identiteetin kyseenalaistamisesta.

Analyysi osoittaa, että katsomuksia koskevassa osaamisessa olennaista ei ole vain tieto niiden yksityiskohdista, vaan laaja-alaisempi ymmärrys katsomusten kietoutumisesta yhteen moninaisten asioiden kanssa. Ymmärrykseen liittyy myös kyky tarkastella kriittisesti sitä, minkä verran voidaan selittää pelkällä katsomuksella ja missä määrin muut tekijät vaikuttavat joko erikseen tai vuorovaikutuksessa katsomuksen kanssa. Myös valta-asetelmien ja tiedostamattomien ennakkoluulojen tarkastelu on tärkeä osa tätä osaamista.

Alkuperäinen tieteellinen artikkeli: Kimanen, A. (arvioitavana) Worldview literacy as a part of teacher professionalism.

KULTTUURIEN JA KATSOMUSTEN KOHTAAMINEN OPETTAJIEN JA OHJAUSALAN OPISKELIJOIDEN AUTENTTISISSA KERTOMUKSISSA

LÄHTÖKOHDAT JA AINEISTONKERUU

Monikulttuurisuutta koskevista tutkimuksista on tarkasteltu melko vähän osallisuutta ja toimijuutta kulttuurien ja katsomusten välisissä kohtaamisissa. Sekularisaation myötä myös erilaisten katsomusten tuntemus on ohentunut länsimaissa. Tästä on seurannut haasteita oppilaitoksissa ja ohjausalan eri toimintaympäristöissä toimiville työntekijöille heidän työskennellessään erilaisia katsomuksia edustavien ihmisten parissa.

Osana KuKaS-hanketta työssä olevilta opettajilta ja ohjausalan opiskelijoilta kerättiin autenttisia kertomuksia (118 kpl), joihin heitä pyydettiin kirjoittamaan myönteisistä ja haastavista tilanteista kulttuurien ja katsomusten välisissä kohtaamisissa. Aineisto koottiin hankkeen koulutustilaisuuksien yhteydessä. Kertomuksia lähdettiin tarkastelemaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millaisia kulttuurien ja katsomusten välisten kohtaamisten tarinoita aineistossa on?
- Miten vuorovaikutus kohtaamistarinoissa rakentuu?
- Millainen vuorovaikutus tukee tai estää osallisuutta ja toimijuutta?

AINEISTON ANALYYSI

Aineiston analyysi toteutettiin ensin aineistolähtöisesti. Kulttuurien ja katsomusten välisten kohtaamisten tarinat nimettiin keskeisen teeman pohjalta holistisen sisällönanalyysin mallia soveltaen. Sen jälkeen analyysi eteni teoriaohjaavasti hyödyntäen Habermasin (1995) sosiaalisen toiminnan teoriaa, jonka mukaan sosiaalinen toiminta on joko kommunikatiivista tai strategista:

- 1) Kommunikatiivista toimintaa kuvaa yhteistyö ja dialogi tasaveroisessa subjekti-subjekti-suhteessa (vrt. Buberin (1993) määrittelemä Minä-Sinä-suhde).

- 2) Strategista toimintaa kuvaa vuorovaikutuksen painottuminen toisen osapuolen tavoitteiden saavuttamiseen, jolloin toisesta osapuolesta tulee toiminnan kohde. Tällöin syntyy epätasa-arvoinen ja epädialoginen subjekti-objekti-suhde (vrt. Buberin (1993) määrittelemä Minä-Se-suhde).

Aineistolähtöisessä analyysissä tapaukset luokiteltiin ensin vuorovaikutusosapuolten pohjalta sen mukaan, koskiko tilanne opettaja-oppilas-, opettaja-oppilas-huoltaja-, opettaja-opettaja- tai muunlaista suhdetta. Sitten tilanteita tarkasteltiin teoriaohjaavasti sen mukaan, oliko vuorovaikutus kommunikatiivista (minä-sinä) vai strategista (minä-hän) vai jotain siltä väliltä.

Analyysistä nousi esille seitsemän erilaista vuorovaikutustyyppiä, jotka kuvasivat kertomuksista havaittuja vuorovaikutuksen tapoja kulttuurien ja katsomusten välisissä kohtaamisissa: kommunikatiivinen, osallistava, tavoitteellinen, ymmärtävä, autoritäärinen, yleistävä ja sivuuttava.

Vuorovaikutustyyppien sisällä tunnistettiin jatkoanalyysissä seitsemään alaluokkaa, jotka kuvasivat vuorovaikutustavan ilmenemistä ja jakautumista tarinoissa. Nämä vuorovaikutustavat olivat keskustelu, konkretia, arvostus, tavat, rakenteet, kohtaamisyritykset ja kurinpito.

TULOKSIA

Saaduista kertomuksista reilut puolet ilmensivät haastavia kohtaamisia ja vajaat puolet positiivisia kohtaamisia (Taulukko 1). Valtaosa positiivisista kohtaamisista kuvasti joko kommunikatiivista, osallistavaa tai tavoitteellista vuorovaikutusta. Haastavissa kohtaamisissa selvästi yleisin vuorovaikutuksen muoto oli ymmärtävä, mutta myös autoritäärinen, yleistävä ja sivuuttava vuorovaikutuksen muoto olivat läsnä osassa kertomuksista.

Taulukkoon 2 on koottu vuorovaikutustyyppittäin kertomusten jakaantuminen jatkoanalyysissä saatuihin seitsemään alaluokkaan, joiden yhteyteen on merkitty, milloin oli kyse positiivisista tai haastavista kohtaamisista.

Taulukko 1. Positiivisia tai haastavia kohtaamisia sisältäneiden kertomusten jakautuminen erilaisiin vuorovaikutustyyppisiin.

VUOROVAIKUTUS-TYYPPI	POSITIIVISIA KOHTAAMISIA	HAASTAVIA KOHTAAMISIA	YHTEENSÄ
Kommunikatiivinen	18	1	19
Osallistava	24	-	24
Tavoitteellinen	11	-	11
Ymmärtävä	-	32	32
Autoritäärinen	2	11	13
Yleistävä	-	11	11
Sivuuttava	-	8	8
Yhteensä	55	63	118

Taulukko 2. Positiivisia (☺) ja haastavia (☹) kohtaamisia sisältäneiden kertomusten jakautuminen alakategorioihin vuorovaikutustyyppittäin.

VUOROVAIKUTUSTYYPIT	ALAKATEGORIAT						
	Keskustelu	Konkretia	Arvostus	Tavat	Rakenteet	Kohtaamisyritykset	Kurinpito
Kommunikatiivinen	6 ☺	6 ☺	4 ☺	3 ☺			
Osallistava	9 ☺	15 ☺					
Tavoitteellinen					11 ☺		
Ymmärtävä	17 ☺			5 neutraali		10 ☹	
Autoritäärinen				2 ☺ ja 6 ☹			5 ☹
Yleistävä				6 ☹	5 ☹		
Sivuuttava	8 ☹						

Kommunikatiivisen vuorovaikutuksen yleisimmät alakategoriat olivat keskustelu (6) ja konkretia (6). Konkretia tarkoitti esimerkiksi kuvien, toiminnallisuuden tai musiikin hyödyntämistä vuorovaikutuksen apuna tai sillan rakentajana oheisen kertomuksen tapaan:

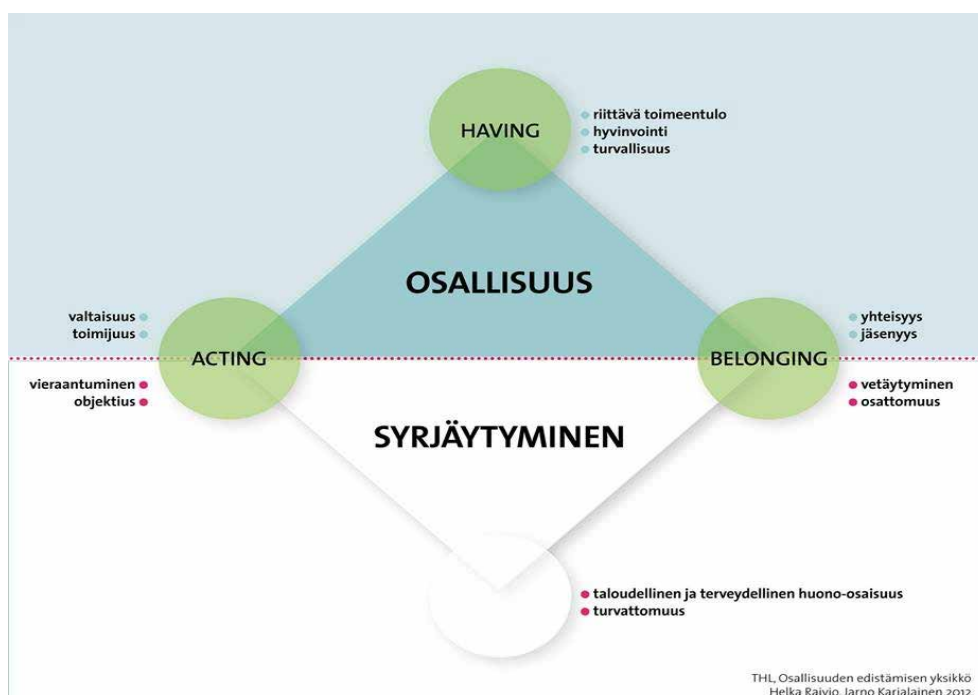
”Kyseessä oli arviointikeskustelun tapainen, jossa oli tarkoitus keskustella somalioppilaani koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Tapasimme ja puhuimme vapaamuotoisesti hänen isänsä kanssa. Luokan seinällä oli oppilaiden kuvistöitä kesälomasta. Somalioppilaani oli edellisenä kesänä päässyt äitinsä ja veljensä kanssa käymään ensimmäistä kertaa vanhempiansa kotimaassa. Tuon kuvistöön äärellä aloitimme isän kanssa keskustelun siitä, kuinka tärkeä matka oli lapselle ollut. Juttelimme yli tunnin, jonka aikana hän kertoi mm. vaimonsa masennuksesta ja siitä, kuinka he olivat säästäneet rahaa tätä matkaa varten. Koen, että tuon isän kanssa käydyn keskustelun aikana meillä syntyi todellista ja kiireetöntä kohtaamista ja sen myötä arvostusta toisiimme kohtaan.”<sitatti>

Osallistava vuorovaikutus tuli esille 24 tapauskertomuksessa, jotka kaikki ilmensivät positiivista kohtaamista. Näissä kuvauksissa kertojat pyrkivät aktiivisesti auttamaan toista ihmistä osallistumaan ja kokemaan osallisuutta. Konkretia (15) ja keskustelu (9) olivat

osallistavassakin vuorovaikutuksessa yleisimmät alakategoriat. Konkretia toteutui esimerkiksi erilaisten projektien, kuten ruuanlaiton kautta. Osallisuutta edistettiin tarinoissa myös keskustelujen avulla, jotka antoivat mahdollisuuden kuulluksi tulemiselle ja oman toimijuuden vahvistamiselle.

Tavoitteellinen vuorovaikutus tuli esille 11 tapauskertomuksessa, jotka kaikki edustivat positiivista kohtaamista. Nämä ilmensivät tietoista pyrkimystä ottaa rakenteissa (esim. koulun osalta) huomioon toimijoiden osallisuuden edistäminen.

Ymmärtävä vuorovaikutus tuli esille 32 kertomuksessa, jotka kaikki kuvastivat haasteellisia kohtaamisia. Näistä 7 tapauksessa oli positiivinen, 10 tapauksessa negatiivinen ja 5 tapauksessa neutraali lopputulos. Tarinoiden kirjoittajat pyrkivät näissä tilanteissa mahdollisimman pitkälle ymmärtämään toisen ihmisen tilannetta. Alakategorioista yleisin oli ymmärtämiseen pyrkivä keskustelu (17). Yhteensä 10 tapauksessa 32 tapauksesta kertojat kuvasivat tilanteita, joissa ei löytynyt toimivaa ratkaisua, mutta joissa heillä oli aktiivisia kohtaamisyrityksiä. Puolestaan 5 tapauksessa 32 tapauksesta kertomus nosti esille käyttäytymiseen liittyviä tilanteita, joihin kertoja otti neutraalin kannan ja muutti toimintakäytäntöitä niin, että ne edistivät osallisuutta.



Kuvio 1. Osallisuus ja syrjäytyminen suhteessa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen (Allardt 1976; Raivio & Karjalainen 2013).

Autoritäärinen vuorovaikutus oli esillä 13 kertomuksessa, jotka edustivat lähinnä haasteellisia kohtaamistilanteita, kahta positiivista kohtaamista lukuun ottamatta. Alakategorioista yleisin (8) oli tapoihin liittyvä tilanne, joissa oli kyse esimerkiksi kulttuuristen käytänteiden vaikutuksesta joissakin spesifeissä tiloissa tai tilanteissa toimimiseen – esimerkkinä uimahallissa uiminen. Näissä kertomuksissa 6 tapauksessa ei löytynyt toimivaa ratkaisua ja 2 tapauksessa löytyi. Toinen alakategorioista liittyi kurinpittoon (5), joissa missään näistä kertomuksista ei löytynyt toimivaa ratkaisua tilanteisiin, jotka koskivat esimerkiksi luokassa ja ruokailutilanteissa käyttäytymistä.

Yleistävää vuorovaikutusta kuvaavia kertomuksia oli yhteensä 11, jotka kaikki edustivat haastavia kohtaamisia. Yleisin alakategoria oli tapoja (6) ja toiseksi yleisin rakenteita (5) koskeva tilanne. Näissä tilanteissa kertojat ottivat usein kertomuksessa kuvattujen henkilöiden käyttäytymiseen tai toimintaan kriittisen kannan, joka heijasteli yleistämistä tai stereotypioita.

Sivuuttava vuorovaikutus nousi esille 8 kertomuksessa, jotka kaikki edustivat haasteellisia kohtaamisia. Näissä kaikissa alakategoriana oli keskustelu. Keskustelutilanteissa kertoja otti joko etäisyyttä tai suhtautui kielteisesti henkilöihin, joita kertomuksessa tarkasteltiin. Tilanteet käsittelivät esimerkiksi oppilaan toimintaa luokkatilanteissa, joissa kertoja toivoi hänen toimivan aktiivisemmin, ja kun motivointi- ja

vaikuttamisyrittämykset eivät tuottaneet tulosta, kertoja antoi oppilaan olla omissa oloissaan:

”Opetin ammattiopistossa äidinkieltä ja S2-opiskelijoille suomea. Eräässä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ryhmässä oli venäläistaustainen poika, jonka äidinkieli oli venäjä. Hän oli ollut Suomessa joitain vuosia ja osasi jonkin verran suomea, mutta työelämää varten kieltä olisi pitänyt vielä opiskella lisää. Poika ei osoittanut minkäänlaista kiinnostusta tehtävien tekemiseen ja vastasi lähes kaikkeen näsäviisaasti. Poika kertoi, että oli opiskelualallaan, koska hänen isänsä mielestä tutkinto oli monipuolinen. Hän aikoi muuttaa takaisin Venäjälle heti, kun se oli mahdollista. Yritin tsemrata poikaa ja kannustaa tekemään edes minimimäärän, jotta hän saisi tutkinnon suoritettua, mutta siitä ei näyttänyt olevan mitään apua. Koin, että hän tyrmäsi kaikki ehdotukset ja tehtävät ja piti niitä tyhminä ja tarpeettomina. Ajattelin, että en kykene motivoimaan häntä riittävästi millään, joten annoin pojan olla ja tehdä omiaan, koska pakottaakaan ei voinut. Tuntui, että minulla ei ollut keinoja saada häntä ymmärtämään suomen kielen opiskelun merkitystä.”<sitaaatti>

TULOSTEN TARKASTELUA

Kertomuksien tarkastelun taustana ja teoreettisena keskustelukumppanina voidaan hyödyntää Kuviossa

1 esitettyä jäsenystä, joka pohjautuu Raivion ja Karjalaisen (2013) määritelmään osallisuuden ja syrjäytymisen osatekijöistä kahden vastakkaisen kolmion mallin avulla. Mallin luomisessa on hyödynnetty Allardtin (1976) jäsenystä hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Kuviossa osallisuus tarkoittaa, että 1) ihmisellä on käytössään riittävät aineelliset resurssit (HAVING), 2) hän on omaa elämäänsä koskevassa päätöksenteossa toimijana (ACTING) ja 3) hänellä on sosiaalisesti merkityksellisiä ja tärkeitä suhteita (BELONGING). Vuorovaikutustyyppittäin tarkasteltuina kommunikatiivinen vuorovaikutus oli vahvimmin kohdattavan ihmisen omaa toimijuutta ja osallisuutta tukevaa, kun taas sivuuttava vuorovaikutuksen tapa oli vähiten kohdattavan ihmisen toimijuutta ja osallisuutta mahdollistavaa. Toisaalta myöskin kertomuksen kertojan oma toimijuus suuntautui dialogisimmin toista ihmistä kohtaan etenkin kommunikatiivisessa vuorovaikutuksessa, kun taas sivuuttavassa vuorovaikutuksessa kertomuksen kertojan toimijuus aiheutti eniten epädialogisia lopputulemia toista ihmistä kohdattaessa. Näiden vuorovaikutustapojen tunnistaminen ja tiedostaminen omassa opetus- ja ohjaustyössä on ratkaisevaa, jotta omaa vuorovaikutustaan erilaisia kulttuureja ja katso-muksia kohdattaessa pystyy kehittämään yhä paremmin molempien osapuolten toimijuutta ja osallisuutta tukevaksi.

Kertomukset heijastelevat myös kertomusten kirjoittajien monikulttuurisia kompetensseja. Bennettin (1993) mallissa kompetenssit kuvaavat sitä, kuinka hyvin yksilö kykenee tarkastelemaan ihmisiä ja kulttuureja laajemmin kuin oman kulttuurisen viitekehksensä kautta – toisin sanoen matkaa etnosentrisyydestä laajempaan tapaan hahmottaa maailmaa. Kertomuksissa oli havaittavissa hajontaa tällä ulottuvuudella. Tyypillisemmin etnosentrisyyteen viittaavia näkökohtia oli havaittavissa haasteellisia kohtaamisia

kuvaavissa kertomuksissa, vaikka niissäkin monissa oli näkyvillä aito pyrkimys etsiä rakentavaa yhteyttä toisen kulttuurin edustajaan.

Kertomuksissa oli nähtävissä niin ikään Suen ym. (1992) kompetenssijäsennyksessä kuvattuja monikulttuurisia kompetensseja. Mallin perusulottuvuudet ovat seuraavat: 1. Monikulttuurinen tietoisuus: Ohjaajan tietoisuus omista oletuksistaan, arvoistaan ja ennakkoluuloistaan, 2. Kulttuurierojen tuntemus: kulttuurisesti erilaisen ohjattavan maailmankatsomuksen ymmärtäminen ja 3. Monikulttuuriset ohjauskäytännöt: Sopivien toimintakeinojen kehittäminen, jotka on ristiintaulukoitu seuraavien kolmen ulottuvuuden suhteen: A. Uskomukset ja asenteet, B. Tiedot ja C. Taidot. Monissa kertomuksissa oli läsnä ainakin kompetenssijäsennyksen mukaista pyrkimystä (Uskomukset ja asenteet) ottaa huomioon toisesta kulttuurista tulevien erilaisia lähtökohtia ja etsiä sellaisia keinoja (Taidot), joiden avulla voi rakentaa hyvää vuorovaikutusta ja olla osaltaan avuksi toisesta kulttuurista Suomeen tulleelle henkilölle.

Edellä kuvattujen kompetenssimallien ohella kertomuksia voidaan tarkastella myös Peavyn (1999, 77-96) elämänkenttää koskevien ajatusten pohjalta. Varsin monissa kertomuksissa vaikutti olevan aito pyrkimys yrittää lähestyä toisen ihmisen elämänkenttää niin, että se olisi avuksi tämän toisesta kulttuurista tulevan ihmisen ymmärtämisessä. Samoin osassa kertomuksista oli nähtävissä Peavyn (1999, 223-237) esittämien kaksikulttuuristen kohtaamisten yhteydessä tarpeellisten ajattelu- ja toimintatapojen huomioon ottamista.

Nämä teoreettiset mallit tarjoavat jäsennyksiä myös käytännön opetus- ja ohjaustyötä tekeville, miten omaa vuorovaikutustaan voi tulkita havainnoidessaan erilaisia arjen kohtaamistilanteita kulttuurien ja katsomusten välillä.

KIRJALLISUUS

KUKAS-HANKKEEN JULKAISUT MARRASKUU 2019 MENNESSÄ

- Kimmanen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses* 13(4), 334–347. DOI: 10.1080/17447143.2018.1546309.
- Kimmanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. (2019). In-service and Pre-service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity. *Journal of teacher education and educators*, 8(1), 35–54.
- Niemi, P.-M., Kimmanen, A., & Kallioniemi, A. (2019). Including or Excluding Religion and Worldviews in Schools? Finnish Teachers' and Teacher Students' Perceptions. *Journal of beliefs and values*.

KUKAS-HANKKEEN ARVIOITAVANA OLEVAT JULKAISUT MARRASKUUHUN 2019 MENNESSÄ

- Kimmanen, A., & Innanen, T. (2019) A case-based tool promoting teacher's reflection on intercultural encounters.
- Kimmanen, A. (2019) Worldview literacy as a part of teacher professionalism.

MUUTA KIRJALLISUUTTA

Tapausmenetelmä

- Brown, K. D., & Kraehe, A. (2010). When you've only got one class, one chance: acquiring sociocultural knowledge using eclectic case pedagogy. *Teaching Education*, 21(3), 313–328.
- Loughran, J. (2012). Professional Learning: Creating Conditions for Developing Knowledge of Teaching. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.) *Teacher Learning that Matters: International Perspectives* (pp. 47–63). New York: Routledge.
- Merseeth, K. K., (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education. J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.), 722–742. New York: Macmillan.

Opettajan reflektio

- Clandinin, D. Jean and Huber, Marilyn (2005) Shifting Stories to Live by: Interweaving the Personal and Professional

in Teachers' Lives. Teoksessa D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer and H. Tillema (eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, 43–59. Dordrecht: Springer.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15:2, 257–272.

Korthagen, Fred (2005) Practice, Theory, and Person in Life-long Professional Learning. Teoksessa D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dershimer and H. Tillema (eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, 79–94. Dordrecht: Springer.

Yost, D. S., Sentner, S. M., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51, 39–49.

Kulttuurisesti vastuullinen opetus

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016) The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research* 86 (1), pp. 163–206.
- Gay, G. (2010) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn&Bacon.

Kulttuuri ja kulttuurienvälisyys

- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Buchtel, E. E. (2014). Cultural sensitivity or cultural stereotyping? Positive and negative effects of a cultural psychology class. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 40–52.
- Zilliacus, H., Paulsruud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden, *Journal of Multicultural Discourses*, 12(2), 166–180.

Kohtaaminen ja ohjaus

- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Buber, M. & Pietilä, J. (1993). *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY.
- Habermas, J. (1995). Moral consciousness and communicative action. Cambridge: Polity.
- Peavy, R. V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156. Suomen Yliopistopaino Oy: Juvenes Print.
- Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counselling competences and standards. A call to the profession. *Journal of Counseling and Development* 70, 477-486.

LIITTEET

Mieti identiteettisi osa-alueita apukysymysten avulla ja kirjoita avainsanoja itsellesi merkityksellisiin kohtiin.

Identiteetti kertomuksena

Uskonnollinen identiteetti

- Milloin tiesit, että uskot Jumalaan / et usko Jumalaan?
- Milloin tiesit kuuluvasi johonkin uskonnolliseen yhteisöön / että et kuulu mihinkään uskontoon / jne.?

Rituaalit

- Mitä haluat tehdä aina tietyllä tavalla? Miksi?
- Minkä asioiden viettämiseen haluat ehdottomasti osallistua?

Arvot

- Mitä kotonasi arvostettiin?
- Mitä arvoja haluat välittää lapsillesi ja/tai oppilaillesi? Miksi?

Sukupuoli

- Millaisia tärkeitä elämänvaiheita liittyy sukupuoleen ja seksuaalisuuteen?

Tärkeät ihmiset

- Ketkä olivat sinulle tärkeitä ihmisiä lapsena?
- Ketkä ovat sinulle tärkeitä ihmisiä nyt?
- Ketkä ovat esikuviasi?

Ruumiillisuus

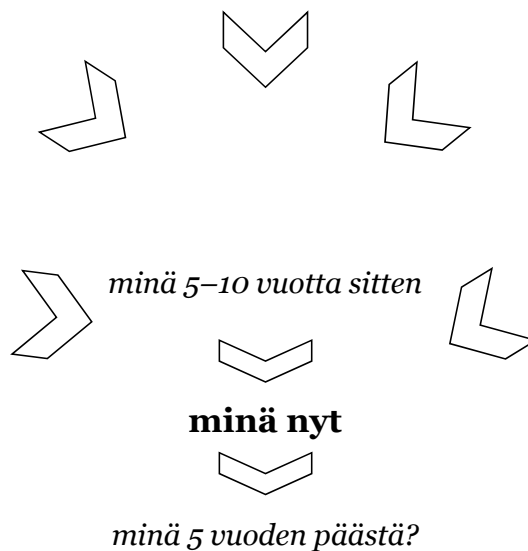
- Milloin olet oppinut ottamaan ruumiillisen kuntosi huomioon?
- Milloin olet iloinnut ruumiisi voimasta?

Historia

- Millaisia kertomuksia suvussanne kerrotaan?
- Millaiset kertomukset ovat olleet tärkeitä sinulle?

Tietoisuus

- Milloin kuulut / olet kuulunut enemmistöön / vähemmistöön?
- Missä asioissa olet valta-asemassa, missä taas et?



TAPAUKESKUSTELUARKKI

Mitä tunteita tapaukseen liittyy?

- a) omia tunteita
- b) henkilöiden tunteita

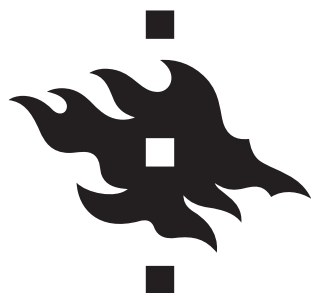
Mitä kysymyksiä tapaus herättää?

Mitä haluaisitte kysyä henkilöiltä?

**Vaihtoehtoisia
tulkintoja**
(Miksi kävi näin?)

Kopioi tähän tapaus

**Mitä tästä
tapauksesta
voi oppia?**



HELSINGIN YLIOPISTO